



ESCOLA SUPERIOR JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de
Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

**A atitude dos professores do 2º, 3º ciclo e
secundário face à inclusão de alunos com autismo**

Paula Alejandra Pires Ribau

Lisboa, outubro de 2015



ESCOLA SUPERIOR JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de
Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

A atitude dos professores do 2º, 3º ciclo e secundário face à inclusão de alunos com autismo

Paula Alejandra Pires Ribau

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na
Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a
orientação da Professora Doutora Cristina Gonçalves.

Lisboa, outubro de 2015

AGRADECIMENTOS

Importante não é somente construir algo, mas ter com quem compartilhar os nossos feitos, pois esses, raramente se constituem mérito exclusivo. Por isso, dedico este momento a todos aqueles que comigo se empenharam na concretização desta dissertação.

Aos meus pais, Armindo e Fernanda, que me deram a vida, tornando possível o meu existir. Por cuidarem para que nada faltasse aos meus filhos e, por acreditarem no meu sonho, garantindo a continuação dos meus estudos.

À minha irmã Cláudia, pela ajuda e orientação e, acima de tudo, pelo carinho e atenção compartilhados.

Ao meu marido e amigo Jorge, no momento em que as palavras me fogem para agradecer todo apoio, incentivo, carinho, perseverança, dedicação e principalmente, o amor renovado a cada dia, que é a base da nossa união.

Aos meus queridos filhos, Diogo, Manuel e Rita, a quem privei algumas horas da minha companhia...amo-vos.

Aos colegas da turma de mestrado, em especial ao Artur e à Célia, pelo companheirismo, pelo apoio, pelo conhecimento partilhado e, acima de tudo, por me mostrarem o valor de uma amizade. Vocês vão estar sempre nos meus pensamentos e no meu coração.

Aos meus amigos pelo incentivo na busca de novos conhecimentos, a todos os Professores e Professoras que muito contribuíram para a minha formação, dos quais tenho boas lembranças e à Professora Doutora Cristina Gonçalves, pela sabedoria e dedicação com a qual supervisionou a dissertação, levando em consideração os problemas que fazem parte do contexto dos seus alunos, sendo sensível às diversas situações e entraves que lhes foram apresentadas.

Um muito obrigado a todos...

RESUMO

A educação inclusiva assume-se cada vez mais como um tema fulcral na sociedade contemporânea. Esta realidade confere responsabilidades acrescidas às instituições educativas e em especial aos docentes. Com o objetivo de averiguar as atitudes dos professores do 2º, 3º ciclo e secundário face à inclusão de alunos com autismo, este estudo foca-se na determinação do grau de aplicabilidade das considerações teóricas do movimento inclusivo na realidade escolar. Com uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa), aplicada ao universo de 312 professores, concluiu-se que os docentes do 2º ciclo expressam uma atitude mais positiva face à inclusão de alunos com autismo nas aulas regulares, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário. Este trabalho finaliza com breves orientações para futuras investigações.

Palavras-chave: Autismo; Atitudes; Inclusão.

ABSTRACT

Inclusive education is assumed as a key theme in contemporary society. This reality increases the responsibilities to educational institutions and especially the teaching staff. In order to analyse the teacher's attitudes in graduation of 2nd and 3rd cycle and secondary regarding the inclusion of students with autism, this study focuses on the applicability degree of the theoretical considerations of the inclusive school movement. Applying a mixed methodology (quantitative and qualitative) to a universe of 313 teachers, we can conclude that the teachers of the 2nd cycle show a positive attitude to the inclusion of students with autism on the regular classes, comparatively to the teachers of 3rd and secondary graduation. This work ends with a brief direction for future researches.

Keywords: Autism; Attitudes; Inclusion

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
ÍNDICE GERAL.....	IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE IMAGENS	X
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
LISTA DE APÊNDICES	XIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – O AUTISMO	5
1.1. PERSPETIVA HISTÓRICA E DEFINIÇÕES	6
1.2. O ESPECTRO DE MANIFESTAÇÕES AUTÍSTICAS	10
1.3. CARACTERÍSTICAS E DIAGNÓSTICO DO AUTISMO	12
1.4. AVALIAÇÃO DO AUTISMO	16
1.5. INTERVENÇÃO NO AUTISMO.....	21
1.5.1. INTERVENÇÃO NA ÁREA DA COMUNICAÇÃO – INTERAÇÃO.....	25
1.5.2. INTERVENÇÃO NA ÁREA DA LINGUAGEM.....	26
1.5.3. INTERVENÇÃO NA ÁREA COGNITIVA	27
1.5.4 INTERVENÇÃO NA ÁREA DO COMPORTAMENTO	28
1.6. MODELOS DE INTERVENÇÃO	29
1.6.1. MÉTODO TEACCH.....	29
1.6.2. PROGRAMA SON-RISE	42
1.6.3. PECS (PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM).....	45
1.6.4. MODELO ABA.....	47
1.6.5. PROGRAMA DE LINGUAGEM MAKATON.....	48
1.6.6. MODELO DIR COM ABORDAGEM FLOORTIME	50
1.7. O IMPACTO QUE O AUTISMO TEM NA FAMÍLIA	53
1.8. O PAPEL DO PROFESSOR.....	56
CAPÍTULO II – AS ATITUDES	58

2.1. CONCEITO DE ATITUDE.....	59
2.2. ESTRUTURA DAS ATITUDES.....	61
2.2.1 MODELO TRIPARTIDO CLÁSSICO.....	61
2.2.2 MODELO UNIDIMENSIONAL CLÁSSICO.....	63
2.2.3 MODELO TRIPARTIDO REVISTO DE ATITUDE.....	63
2.3. FORMAÇÃO DAS ATITUDES.....	64
2.4. ATITUDES E OUTROS CONSTRUCTOS CONEXOS.....	66
2.4.1 ATITUDES E VALORES.....	66
2.4.2 ATITUDES E OPINIÕES.....	66
2.4.3 ATITUDES E CRENÇAS.....	66
2.4.4 ATITUDES E IDEOLOGIA.....	67
2.5. ATITUDES E COMPORTAMENTO.....	67
2.6. MEDIDA DAS ATITUDES.....	68
2.6.1. ESCALA DE AVALIAÇÃO COM UM ITEM.....	69
2.6.2. ESCALA DE DISTÂNCIA SOCIAL.....	69
2.6.3. ESCALA (INTERVALAR) DE THURSTONE.....	70
2.6.4. ESCALA DE LIKERT.....	71
2.6.5. O DIFERENCIADOR SEMÂNTICO.....	72
2.6.6. ESCALA DE GUTTMAN.....	73
2.7. ESTUDO SOBRE AS ATITUDES.....	74
CAPÍTULO III – FILOSOFIA DA ESCOLA INCLUSIVA.....	78
3.1. DIREITO À EDUCAÇÃO.....	79
3.2. CONCEITO DE INCLUSÃO.....	83
3.3. A INCLUSÃO E O CONTEXTO ESCOLAR.....	84
3.4. ESTRATÉGIAS PARA FAVORECER A INCLUSÃO.....	87
3.5. ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO.....	90
3.6. A INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR DO AUTISMO.....	93
3.7. A LEGISLAÇÃO FACE À EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	95
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	99
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	100
4.2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	100
4.3. DEFINIÇÃO DAS HIPÓTESES E DAS VARIÁVEIS.....	102
4.4. METODOLOGIA.....	104

4.5. IDENTIFICAÇÃO DA AMOSTRA.....	106
4.6. RECOLHA DE DADOS.....	107
4.7. VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	107
4.8. PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO DE DADOS.....	108
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	110
5.1. INTRODUÇÃO.....	111
5.2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO UNIVERSO DA AMOSTRA.....	112
5.2.1. ANÁLISE DESCRITIVA	113
5.2.1.1. PRIMEIRA PARTE – ANÁLISE DESCRITIVA GRÁFICA	113
5.2.1.2. SEGUNDA PARTE – DADOS EM ESTUDO	116
5.2.1.3. TERCEIRA PARTE – GRAU DE CONCORDÂNCIA	120
5.2.2. ANÁLISE FATORIAL	121
5.2.3. ANÁLISE INFERENCIAL	123
CAPÍTULO VI – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	138
6.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	139
CONCLUSÕES	147
CONCLUSÃO.....	148
LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	150
LINHAS FUTURAS.....	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
NOTAS EXPLICATIVAS.....	164
APÊNDICES	

ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Frequência relativa (%) da idade.....	113
Gráfico 2 - Frequência relativa (%) do género	114
Gráfico 3 - Frequência relativa (%) da habilitação literária	114
Gráfico 4 - Frequência relativa (%) do tempo de serviço	115
Gráfico 5 - Frequência relativa (%) do nível de ensino	116
Gráfico 6 – Frequência relativa (%) das características dos alunos com Autismo	120
Gráfico 7 – Cruzamento entre o grau de concordância entre duas variáveis	130
Gráfico 8 – Cruzamento entre duas variáveis	132
Gráfico 9 – Cruzamento entre duas variáveis	134
Gráfico 10 – Cruzamento entre duas variáveis	136
Tabela 1 – Nível de severidade para o TEA (APA, 2013)	14
Tabela 2 – Frequência relativa (%).....	116
Tabela 3 – Frequência relativa (%).....	117
Tabela 4 – Frequência relativa (%) quanto à atitude negativa e a atitude positiva.....	117
Tabela 5 – Características dos alunos com autismo (%)	119
Tabela 6 – Grau de concordância (%)	121
Tabela 7 – Estatística descritiva dos itens associados ao fator 1 (%)	122
Tabela 8 – Estatística descritiva dos itens associados ao fator 2 (%)	122
Tabela 9 – Sumário da análise dos dois fatores extraídos (%)	123
Tabela 10 – Sumário estatístico do cruzamento entre duas variáveis	123
Tabela 11 – Tempo de serviço e Nível de ensino - Crosstabulation	125
Tabela 12 – Sumário estatístico do cruzamento entre duas variáveis	126
Tabela 13 – Sumário estatístico do cruzamento	127
Tabela 14 – Teste do Qui-quadrado de Independência.....	127
Tabela 15 – Coeficiente de contingência.....	127
Tabela 16 – Teste à normalidade do fator	129
Tabela 17 – a – Correção de Lilliefors	129
Tabela 18 – Teste de Mann-Whitney.....	129
Tabela 19 – Teste do Qui-quadrado de Independência	130
Tabela 20 – Teste do Qui-quadrado de Independência	131
Tabela 21 – Coeficiente de contingência	131

Tabela 22 – Teste do Qui-quadrado de Independência	132
Tabela 23 – Coeficiente de contingência	132
Tabela 24 – Teste do Qui-quadrado de Independência	134
Tabela 25 – Coeficiente de contingência	134
Tabela 26 – Teste do Qui-quadrado de Independência	136
Tabela 27 – Coeficiente de contingência	136

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema sobre a origem da palavra Autismo.....	6
Figura 2 – Planta de uma UEEA	34
Figura 3 – No fim do horário há um local onde o aluno coloca o cartão de transição	37
Figura 4 – Estádios da reação parental a um filho com NEE	55
Figura 5 – Modelo Tripartido Clássico.....	62
Figura 6 – Modelo Tripartido Clássico (Adaptado de Neto, 1998)	62
Figura 7 – Modelo Unidimensional Clássico (Adaptado de Neto, 1998)	63
Figura 8 – Modelo Tripartido Revisto (Adaptado de Neto, 1998).....	64
Figura 9 – Escala de Thurstone para medir atitudes face ao café A.....	71
Figura 10 – Escala de Likert face à alienação dos consumidores em relação ao mercado	72
Figura 11 – Escala de diferencial semântico	73
Figura 12 – Escala de Bogardus para estudar as atitudes face ao racismo	74

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Alguns comportamentos associados ao autismo	11
Imagem 2 - Espaço Estruturado para trabalho individual	35
Imagem 3 - Todos os espaços estão devidamente definidos e identificados	35
Imagem 4 - O espaço está estruturado de modo a que os alunos compreendam a função de cada área e a utilizem de forma autónoma	35
Imagem 5 - O horário organiza o tempo	36
Imagem 6 - O horário informa o aluno do que vai fazer ao longo do dia.....	38
Imagem 7 - Área de Aprender	38
Imagem 8 - Área de Trabalhar	39
Imagem 9 - Área de Reunião	40
Imagem 10 - Área de Trabalhar em Grupo.....	40
Imagem 11 - Área de Lazer.....	41
Imagem 12 - Área do Computador	41
Imagem 13 - Imagens utilizadas para o modelo PECS.....	46
Imagem 14 - Imagens utilizadas para o modelo MAKATON.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS

- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- ICD-9** – International Classification of Diseases
- PEA** – Perturbação do espectro do autismo
- DSM-I e DSM-II** - Diagnostic and Statistical Manual)
- DMS-IV**- Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
- DMS-V** – Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psíquica Americana
- CDC – US** Centre for Disease Control and Prevention
- CID-10** - Classificação Internacional de Doenças
- DSM-III** - Diagnostic and Statistical Manual
- ABC** - Autism Behaviour Checklist
- CARS** - Childhood Autism Rating Scale
- BOS** - Behavioral Observation Scale for Autism
- ADI-R** - Autism Diagnostic Interview - Revised
- CHAT** - Checklist for Autism in Toddlers
- ADOS** - Autism Diagnostic Observation Schedule
- ASQ** - Autism Spectrum Questionnaire
- PIA** - The Parent Interview for Autism
- WADIC** - Wing Autistic Disorder Interview Checklist
- M-CHAT** - Modified Cheklist for Autism in Toddlers
- PEP** – Psycho educational Profile
- TEACCH** - Treatment and Education of Autistic and Related Communication
- PEP-R** – Psycho educational Profile – Revised
- AAPEP** - Adolescent and Adult Psycho educational Profile
- UEEA** – Unidade de Ensino Estruturado de autismo
- TEA** - Transtorno do Espectro do Autismo
- ABA** - Applied Behavior Analysis
- ICDL** - Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders
- PHDA** - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
- PEI** – Programa Educativo Individual
- UNESCO**- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- EU**-União Europeia

CSIE- Centre for Studies on Inclusive Education

LISTA DE APÊNDICES

Apêndices

Questionário aplicado

Panfleto

INTRODUÇÃO

A história da educação começou com a humanidade iniciando-se logo após o nascimento da primeira criança. A escolarização de crianças e jovens remonta a civilizações antigas, mas só era acessível a uma pequena minoria de privilegiados. Nos últimos séculos, a escolarização começou a propagar-se sobretudo nos países da Europa e da América do Norte.

Tal como declara o artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde a sua aprovação em 1948, a educação passou a ser um direito de todos os seres humanos, incluindo pessoas portadoras de deficiência, como é propalado no nº6 da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência¹.

O n.º 1 do artigo 26.º da Lei portuguesa n.º 38/2004², define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa portadora de deficiência.

O Decreto-lei n.º 3/2008 veio definir as medidas conducentes à frequência da escola, num contexto inclusivo, por parte das crianças e jovens com NEE. Uma das medidas previstas neste diploma, no artigo 25.º, é a criação das unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com Transtorno do espectro do autismo, constituindo uma resposta educativa especializada, desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

A presença, nos diversos contextos sociais, de crianças e jovens com TEA representa, quer uma incerteza constante sobre a natureza e origem das diferenças individuais, quer um enorme desafio para aqueles que se dedicam à sua formação e reabilitação.

O autismo é uma doença psiquiátrica que se manifesta na infância – síndrome de Kanner/autismo infantil e, é caracterizado por um desenvolvimento intelectual desequilibrado, que afeta a capacidade de socialização e origina problemas a nível da comunicação e do comportamento. Traduz-se sobretudo, numa grande incapacidade de relacionamento com o outro. Este transtorno afeta o desenvolvimento infantil que se prolonga por toda a vida e evolui com a idade.

Reconhecer esta instabilidade de combinações, é fundamental para compreender os autistas e as suas diferentes necessidades individuais. Apesar destes indivíduos manifestarem um conjunto de sintomas que permitem realizar um diagnóstico clínico, não existem duas pessoas afetadas da mesma forma, pelo que podem ser muito diferentes

¹Fonte: http://direitoshumanos.gddc.pt/3_7/IIIPAG3_7_3.htm

²Fonte: <http://dre.pt/pdf1s/2004/08/194A00/52325236.pdf>

entre si, não constituindo um grupo homogéneo (Gonçalves, Carvalho, Mota, Lobo, Correia, Monteiro, Soares & Miguel, 2008).

Por estas razões, criar e educar um autista representa um enorme desafio para os pais, os familiares, os professores e para todas as pessoas que giram à sua volta, principalmente porque existe uma grande necessidade de uma abordagem adequada e eficiente para que estes, se possam desenvolver mesmo que de uma forma mais lenta (Mantoan, 1997 como citado em Felício, 2007).

A conceção de escola inclusiva visa dar uma solução integral a esta questão, enquadrando-se numa perspetiva de democratização e acessibilidade a todas as crianças, tornando a escola aberta para todos, proporcionando-lhes a igualdade de oportunidades educativas e sociais. Assim, a escola inclusiva pretende, marcar a passagem de um paradigma tradicional, em que havia turmas específicas de ensino especial, centrado no professor de educação especial, para um novo paradigma que atende às diferenças individuais, procurando potencializar o desenvolvimento de acordo com as características de cada aluno, o que implica a flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos, dos currículos e da formação dos professores.

No modelo inclusivo, para dar resposta às necessidades dos alunos, o importante não é classificá-los ou centrar-se nas suas limitações, mas fundamentalmente, equacionar as suas necessidades de forma interativa, enquadrando-as no espaço turma e tendo em conta todo o contexto social mais próximo. A prática inclusiva tem como base a centralização nas aprendizagens significativas, na gestão flexível do currículo e nos recursos educativos necessários a um apoio adequado a cada situação.

A intervenção junto dos alunos com NEE, passa por recusar ambientes segregadores, exigindo aos professores, ajustamentos, transformações ou mudanças curriculares que vão ao encontro das necessidades e características das crianças e dos recursos disponíveis. Essas adaptações curriculares não devem dizer unicamente respeito à planificação das unidades – objetivos, estratégias, materiais, conteúdos e avaliação – mas, também devem considerar a formação dos professores reforçando a aquisição de novas técnicas de ensino, de métodos pedagógicos que têm por base as necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos.

A escolha do tema «A atitude dos professores do 2º, 3º ciclo e secundário face à inclusão de alunos com autismo» surge da necessidade de despertar para a importância que a formação dos professores é indispensável no desenvolvimento e aquisições futuras das crianças, portadoras ou não de deficiência, pretendendo dar resposta às dificuldades

sentidas pelos professores sobre esta temática. No entanto, a identificação das atitudes dos professores do ensino regular, exige uma ampla investigação, a qual só se torna possível com a participação de docentes. Para iniciar esta investigação, uma questão se levanta: Qual a importância da atitude dos professores do 2º, 3º ciclo e secundário face à inclusão de alunos com autismo?

A resposta a esta questão permitirá caracterizar as atitudes e no seguimento desta, estabelecer os fatores que as poderão influenciar. As atitudes dos docentes são importantes, na medida em que elas poderão influenciar a relação que se constitui entre os professores e o aluno com este transtorno, o que pode mesmo realçar a qualidade da inclusão e a aquisição das suas competências sociais e académicas.

Para que se possa realizar este trabalho de investigação é necessário em primeiro lugar abordar os conceitos associados ao autismo, às atitudes e à problemática da inclusão, sendo fundamental apresentar diferentes estudos sobre as atitudes dos docentes do ensino regular em relação aos alunos com NEE em geral e aos alunos com autismo em particular.

Em seguida, é imprescindível definir um método de investigação, no qual constem a contextualização, os objetivos da investigação, a definição das hipóteses e das variáveis, a metodologia, a recolha de dados, a validação do questionário e o procedimento do tratamento de dados.

Finalmente, apresentaremos os resultados finais através da caracterização geral da amostra e os resultados de natureza descritiva e inferencial, fazendo posteriormente uma análise e interpretação dos mesmos.

A intenção deste trabalho será contribuir para a investigação científica, podendo ainda servir como referência técnica e social, relativamente à questão da inclusão de alunos com autismo nas escolas de referência e a determinação das atitudes dos docentes em relação à inclusão de alunos com este transtorno.

CAPÍTULO I – O AUTISMO

1.1. PERSPETIVA HISTÓRICA E DEFINIÇÕES

A palavra “autismo” (figura 1) advém da palavra grega “Autos” que significa Próprio/Eu e “Ismo” que significa, em termos médicos, “atitude psicopatológica caracterizada pela tendência a desinteressar-se do mundo exterior e, ter apenas, uma intensa interiorização³”, numa noção geral, significa “estado mental caracterizado por uma concentração patológica do indivíduo sobre si mesmo, e pela ausência de reação a estímulos e a contatos sociais⁴”

Daqui resulta o termo autismo que, em sentido lato, pode ser compreendido como um estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio (Marques, 2000, como citado em Ferreira, 2011).

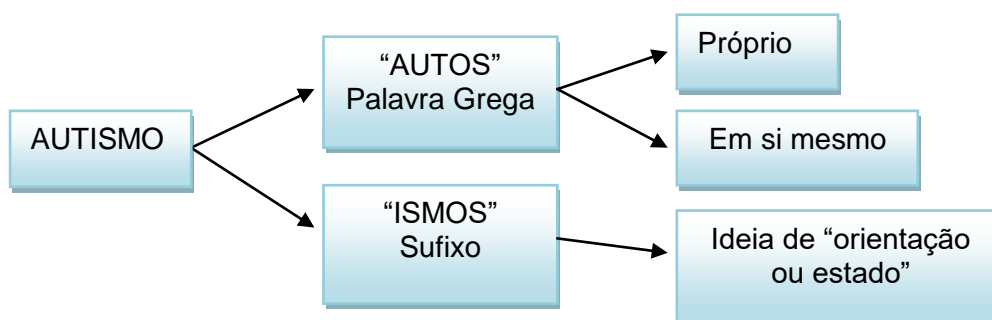


Figura 1 – Esquema sobre a origem da palavra Autismo

Fonte: Pereira, 1996 como citado em Ferreira, 2011)

Na literatura psiquiátrica, desde o início do século XVIII, foram descobertas descrições de casos isolados do que hoje se reconhece como autismo. Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, descreveu a síndrome da esquizofrenia, realçando um sintoma principal - a dissociação. Este psiquiatra descreveu essas crianças como se residissem fora da realidade, associando o termo “(...) a um conjunto de comportamentos básicos da esquizofrenia” (Pereira, 1996, p.19 como citado em Lopes, 2011).

O conceito de autismo foi mencionado, pela primeira vez em 1943, por Leo Kanner, como sendo uma síndrome da linha das psicoses. Caracteriza-se por um isolamento extremo, alterações de linguagem (representadas pela ausência de finalidade comunicativa), rituais do tipo obsessivo com tendência a mesmice e movimentos estereotipados. Nesta abordagem, a síndrome era associada a problemáticas provenientes das primeiras relações afetivas entre mãe e filho, que comprometiam o

3 Fonte: <http://www.infopedia.pt/termos-medicos/autismo>

4 Fonte: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/autismo>

contacto social. Esta ideia foi extremamente difundida até meados dos anos 70. No entanto, atualmente, considera-se um distúrbio severo do neuro-desenvolvimento, que apresenta disfunções graves, podendo persistir ao longo da vida e coexistir com outras patologias. As suas manifestações baseiam-se em dificuldades muito específicas da comunicação e da interação, associadas a complexidades ao utilizar a imaginação, aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações afetam a flexibilidade do pensamento e requerem especificidade no modo de aprendizagem, o que compromete, particularmente, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio. (Gonçalves, et al., 2008).

Em 1944, Hans Asperger um pediatra de Viena, publicou um trabalho onde descreveu um grupo de rapazes que tinham um QI médio, mas detinham uma particularidade, era-lhes difícil encaixar-se socialmente. Os pais e professores do referido grupo descreviam como sendo rapazes brilhantes academicamente, mas um pouco estranhos socialmente. As delineações de Asperger são, no entanto, mais vastas, surgindo com novas características sobre a síndrome, as quais não foram referidas por Kanner. (Hewitt, 2006 como citado em Oliveira, 2010)

Muitos pesquisadores, tal como Lorna Wing, compararam as teorias de Asperger com as primeiras comunicações de Kanner e averiguaram a subsistência de semelhanças significativas entre as crianças descritas por ambos, sobretudo uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares, uma preferência pelas rotinas (Hewitt, 2006 como citado em Ferreira, 2011), um contacto visual muito pobre, estereotipias verbais e comportamentais, uma procura constante de isolamento, interesses especiais referentes a objetos e comportamentos bizarros, bem como a surpresa de ambos com a aparência normal que as crianças apresentavam (Marques, 2000 como citado em Ferreira, 2011).

Embora manifestassem características comuns, (Newschaffer et al., 2007 como citado em Ferreira, 2011), mencionam que a grande discrepância destes autores se fundamentava em três áreas distintas: as capacidades linguísticas, as capacidades motoras/coordenação e as capacidades de aprendizagem. Em relação à primeira área (capacidades linguísticas), Asperger referiu que, as crianças que foram alvo de estudo, articulavam fluentemente, pelo facto de, terem desenvolvido uma linguagem gramatical durante a infância, embora essa linguagem não fosse aproveitada para efeitos de comunicação interpessoal. Pelo contrário, Kanner observou que três dos seus onze pacientes não pronunciavam uma palavra e que os restantes não usavam a linguagem para comunicar. Relativamente à segunda área (motoras/coordenação), estes dois

autores discordavam novamente. Enquanto Kanner, referiu apenas um caso, sobre comportamentos inábeis e em especial na motricidade fina e global, mas onde encontrou boas capacidades na coordenação dos músculos, Asperger, por outro lado, descreveu os seus quatro pacientes como pouco aptos para atividades motoras, referindo que os problemas não diziam respeito apenas à coordenação da motricidade global (desporto escolar), mas que abrangiam as capacidades motoras finas (escrita). Por fim na última área (capacidades de aprendizagem) em que ambos discordavam, Kanner acreditava que estas crianças aprendiam mais facilmente através de rotinas e mecanizações, enquanto Asperger mencionava que os seus pacientes aprendiam mais facilmente se produzissem naturalmente e, sugeria que eles seriam pensadores do abstrato (Leonard, et al., 2010 como citado em Ferreira, 2011).

Wing e Gould, em 1979 (Ferreira, 2011) divulgaram os resultados do seu estudo, que comprovavam que, embora as crianças com autismo manifestassem variadíssimas complicações, subsistiam três áreas de incapacidade, sendo indubitavelmente identificadas como: linguagem e comunicação, competências sociais e flexibilidade de pensamento ou de imaginação. Consequentemente, a “Tríade de Incapacidades” de Wing veio a ser a base do Diagnóstico da Perturbação do espectro do autismo (PEA).

Pela primeira vez, o termo autismo surgiu oficialmente, em 1975, no ICD-9, e foi classificado como uma psicose da infância. Até então, o DSM-I e o DSM-II, respetivamente em 1952 e 1968, referiam-se apenas à esquizofrenia de tipo infantil (Marques, 2000 como citado em Braga, 2010).

A ICD-10, em 1993, refere-se ao autismo como um transtorno global do desenvolvimento anormal ou alterado, sendo este manifestado antes da idade de 3 anos, apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo.

O termo autismo foi usado até então para se referir a um espectro de síndromes com características comuns – ou Perturbações Globais do Desenvolvimento, de acordo com o DSM-IV (APA, 2002) ou ainda PEA (Oliveira, 2006 & Siegel, 2008 como citado em Braga, 2010).

Na definição no DSM-IV (APA, 2002), as Perturbações Globais do Desenvolvimento, ou seja a Perturbação Autística, a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, a Perturbação de Asperger e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, evidenciam-se por um défice grave e global nas distintas áreas do desenvolvimento, nomeadamente as competências sociais,

as competências de comunicação ou presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Estes défices são desajustados para o nível de desenvolvimento do indivíduo ou para a sua idade mental. Estas perturbações manifestam-se nos primeiros anos de vida da criança e muitas vezes são associadas a um certo grau de deficiência intelectual.

Nesta panóplia de diversidades de conceitos, houve a necessidade de se universalizar o autismo e a sua classificação (Costa, 2012 como citado em Benevides, 2014). Desta forma a Associação Psiquiátrica Americana (APA) com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais (DSM) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) com a Classificação Internacional de Doenças (CID) unificou o conceito de autismo (Costa, 2012 como citado em Benevides, 2014).

No atual Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V), foi concebida uma unificação de critérios de diagnóstico das PEA variando de acordo com o grau de severidade. Esta junção possibilita a diferenciação das PEA de outras perturbações como, por exemplo, a Perturbação de Rett (Coelho, 2012 como citado em Benevides, 2014).

No DSM-V (APA, 2013), as PEA espelham um consenso científico, em que as quatro perturbações anteriormente desvinculadas (Autismo, Síndrome de asperger, Transtorno desintegrativo e Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação) são efetivamente uma única condição com distintos níveis de gravidade dos sintomas em dois domínios fundamentais, nomeadamente a comunicação social e interação social; comportamentos restritos repetitivos, interesses e atividades (APA, 2013).

A partir da publicação oficial, a 18 de Maio de 2013 (Araújo & Neto, 2014), e com o DSM-V, esses transtornos são abrangidos no diagnóstico de TEA, à exceção do Síndrome de Rett, que é considerado uma entidade própria deixando assim, de ser parte integrante do espectro do autismo. Esta nova edição trouxe uma nova organização de sintomas o qual é composto por dois domínios: défice de comunicação social e comportamentos/interesses restritos e repetitivos (APA, 2013).

O TEA é um transtorno do desenvolvimento neurológico, devendo estar presente desde o nascimento ou no começo da infância.

As PEA têm um grande predomínio, no sexo masculino em contraste com o sexo feminino, afetando quatro vezes mais, tendo vindo a fortalecer ao longo das últimas décadas (Bacchelli & Maestrini, 2006 como citado em Coelho, 2012). As avaliações indicam que as PEA alcançam entre 58.7 e 62.6 por 10.000 sujeitos, dos quais de 16.8 a

22 são crianças com autismo (Chakrabarti & Fombonne, 2001; Chakrabarti & Fombonne E, 2005; Elsabbagh et al., 2012 como citado em Coelho, 2012).

Em Portugal, a prevalência de autismo corresponde a 9.2 em 10000 crianças, alcançando uma variação regional nas estimativas de prevalência (Oliveira et al., 2007 citado por Coelho, 2012). Tal facto sugere que fatores como as características genéticas populacionais ou fatores ambientais observados a nível regional possam contribuir para as discrepâncias encontradas (Oliveira et al., 2007 citado por Coelho, 2012).

1.2. O ESPECTRO DE MANIFESTAÇÕES AUTÍSTICAS

O autismo é visto como um continuum que vai do grau leve ao severo, não sendo uma condição de “tudo ou nada”.

O conceito de autismo adotado pela Associação de Amigos do Autismo (AMA) (Mello, 2007) para efeito de intervenção, é um distúrbio do comportamento que consiste numa tríade de dificuldades:

1. Dificuldade de comunicação.

Esta tríade caracteriza-se pela dificuldade em empregar com sentido todos os aspetos da comunicação verbal e não-verbal. Aqui estão incluídos os gestos, as expressões faciais, a linguagem corporal, o ritmo e a entoação na linguagem verbal.

Relativamente a esta dificuldade e, de acordo com a severidade do autismo, as crianças podem manifestar uma ausência da linguagem verbal, acrescido da dificuldade de comunicação por qualquer outra via (inclui ausência de uso de gestos ou um uso muito precário dos mesmos; ausência de expressão facial ou expressão facial incompreensível para os outros e assim por diante). Também podemos encontrar crianças que apresentam linguagem verbal, contudo esta é repetitiva e não comunicativa.

Muitas das crianças que apresentam linguagem verbal duplicam apenas o que lhes foi dito (Mello, 2007). Este fenómeno é conhecido como ecolalia imediata. Outras crianças duplicam frases ouvidas há horas, ou até mesmo dias antes, é a chamada ecolalia tardia.

2. Dificuldade de sociabilização.

Esta dificuldade é o ponto principal no autismo, onde se pode criar falsas interpretações. É nesta tríade onde reconhecemos a dificuldade na criança autista, em se relacionar com os outros, na incapacidade de partilhar sentimentos, gostos e

emoções e a na discriminação entre diferentes pessoas. Muitas vezes estas crianças aparentam serem muito afetivas, aproximando-se das pessoas, abraçando-as e mexendo, por exemplo, no seu cabelo ou mesmo beijando-as, quando na verdade elas adotam indiferentemente esta postura, sem distinguir pessoas, lugares ou momentos.

3. Dificuldade no uso da imaginação.

Nesta tríade caracteriza-se a inflexibilidade e rigidez (Mello, 2007) estendendo-se às várias áreas do pensamento, da linguagem e do comportamento da criança. Isto pode ser confirmado pelos comportamentos obsessivos e ritualísticos, na compreensão literal da linguagem, na falta da aceitação das mudanças e na dificuldade dos processos criativos. Esta dificuldade pode ser compreendida pela forma como a criança brinca desprovida de criatividade e pela exploração peculiar de objetos e brinquedos. Uma criança com autismo pode passar horas a fio a examinar a textura do brinquedo.

As mudanças de rotina, como mudança de casa, dos móveis, ou até mesmo o percurso, costumam agitar bastante algumas destas crianças.



Imagem 1 – Alguns comportamentos associados ao autismo.

Fonte: http://www.rioeduca.net/admin/_m2brupload/_fck/mariadelf/20130329194428.jpg

1.3. CARACTERÍSTICAS E DIAGNÓSTICO DO AUTISMO

Em conformidade com o DSM-IV (APA, 2002), as Perturbações Globais do Desenvolvimento distinguem-se por um défice grave e global nas diferentes áreas do desenvolvimento – competências sociais, competências de comunicação ou presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas.

Uma vez que as Perturbações Globais do Desenvolvimento incorporam distintas Perturbações (Perturbação Autística, a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, a Perturbação de Asperger e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação), torna-se essencial que cada uma possua os seus próprios critérios de diagnóstico de modo a distingui-las. As Perturbações Globais do Desenvolvimento, condizem com a PEA, sendo esta a noção utilizada para mencionar a presença de um espectro de perturbações (Marques, 2000). Esta trata-se da versão ainda em uso em Portugal, porém, são avançados no DSM-V os critérios de diagnóstico das PEA segundo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (APA, 2013):

Critério A

Défices persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos.

1. Défices na reciprocidade socio emocional. Manifesta-se basicamente numa abordagem social irregular, tendo dificuldades em iniciar ou responder a interações sociais, onde se verifica uma carência na partilha de interesses, emoções ou afeto (APA, 2013);
2. Défice nos comportamentos comunicativos não-verbais usados para a interação social. Verifica-se, por exemplo na comunicação verbal e não-verbal, na incapacidade do contacto visual e na linguagem corporal ou no défice da compreensão e uso de gestos, a inexistência de expressões faciais e comunicação não-verbal (APA, 2013);
3. Défice no desenvolvimento, conservação e compreensão das relações, confirma-se por exemplo, na dificuldade em adequar o comportamento para se ajustar a contextos sociais diferentes, na dificuldade em participar em brincadeiras criativas ou em fazer amigos e até na inexistência de interesses por pares (APA, 2013).

Especificar gravidade atual:

A gravidade é fundamentada em deficiências limitativas de comunicação social, padrões repetitivos de comportamento (APA, 2013).

Critério B

Padrões limitados e repetitivos do comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes itens, seja atualmente ou no seu historial médico (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos) (APA, 2013).

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipada ou repetitiva (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases com características distintas dos outros - idiossincráticas) (APA, 2013);
2. Perseveranças nas mesmas coisas, adesão, inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., tristeza extrema relativamente a pequenas mudanças, dificuldades com a mudança, padrões inflexíveis de pensamento, rituais de cumprimento, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente) (APA, 2013);
3. Interesses fixos e elevadamente restritos que são anómalos em intensidade ou foco (p. ex. forte apego ou cuidado com objetos incomuns, interesses excessivamente demarcados ou perseverantes) (APA, 2013);
4. Hiper ou hiperatividade a impulsos sensoriais ou interesse não comum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., alheamento evidente à dor/temperatura, reação inversa a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma exagerada, fascínio visual por luzes ou movimento) (APA, 2013).

Especificar gravidade atual:

A severidade é fundamentada em deficiências de comunicação social e restrita, padrões repetitivos de comportamento (APA, 2013).

Critério C

Os sintomas devem estar presentes no período inicial de desenvolvimento. Contudo estes indícios podem não se exteriorizar no seu pleno até que as demandas sociais superem as competências limitadas ou consigam ser encobertas por estratégias aprendidas mais tarde na vida (APA, 2013).

Critério D

Os sintomas causam um prejuízo significativo no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo (APA, 2013).

Critério E

A deficiência intelectual não é a melhor maneira de explicar o Transtorno global do desenvolvimento. A deficiência intelectual e o TEA podem frequentemente ocorrer ao mesmo tempo. Contudo para fazer um diagnóstico de comorbidade (presença ou associação de duas ou mais doenças no mesmo paciente), entre deficiência intelectual e o TEA, devemos ter em conta de que a comunicação social deve ser inferior ao esperado para o nível de desenvolvimento em geral (APA, 2013).

Em relação aos especificadores de gravidade (ver Tabela 1) podem ser usados para descrever de forma concisa a sintomatologia atual (que pode ser abaixo do nível 1), com a identificação de que a severidade pode modificar de acordo com o contexto e altera ao longo do tempo. Dificuldades severas na comunicação social e restritiva, comportamentos repetitivos devem ser avaliados separadamente. As categorias de severidade descritivas não devem ser usadas para determinar a elegibilidade para prestação de serviços; estes só podem ser desenvolvidos a nível individual e através da discussão de prioridades e metas pessoais (APA, 2013).

Tabela 1

Nível de Severidade para o TEA (APA, 2013)

Severidade	Comunicação Social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exige apoio muito significativo”	Défices graves nas aptidões sociais onde a comunicação verbal e não-verbal originam danos graves no funcionamento. A iniciação das interações sociais é muito limitada e a resposta às interações iniciadas por outros é reduzida.	Comportamento inflexível com extrema dificuldade em lidar com a mudança, ou outros comportamentos repetitivos/restritos que interferem significativamente com o funcionamento em todas as áreas. Grande angustia/dificuldade em mudar o foco de atenção ou ação.

Nível 2 “Exige apoio significativo”	Marcado por défices nas habilidades de comunicação verbal e não-verbal em meio social. São aparentes os impedimentos sociais mesmo quando temos as estruturas disponíveis; a iniciação das interações sociais são muito limitadas, reduzidas e não normais relativamente às respostas, às interações iniciadas por outros.	Comportamento inflexível, dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos repetitivos/restritos. Estes aparecem com frequência suficiente para se tornarem óbvios para um observador casual, interferindo com o funcionamento numa variedade de contextos. Dificuldade e Angústia e/ou dificuldade em mudar o foco de atenção ou ação.
Nível 1 “Exige apoio”	Sem estruturas disponíveis, défices na comunicação social tendendo a causar prejuízos perceptíveis. Dificuldade em iniciar interações sociais, uso de respostas atípicas ou mal sucedidas relativamente às respostas, às interações iniciadas por outros. Falta de interesse nas interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento, interfere de forma significativa com o funcionamento de um ou mais contextos. Dificuldade na troca de atividades. Problemas de organização e planeamento dificultando a independência do sujeito.

Salienta-se ainda e, em conformidade com o DSM-V, as PEA são um subgrupo, do grupo das Perturbações do neuro-desenvolvimento (APA, 2013). Neste grupo, as manifestações geralmente ocorrem no início do desenvolvimento ou seja, antes da criança entrar no ensino básico e são caracterizados por défices de desenvolvimento com implicações a nível do funcionamento pessoal, social, académico e/ou ocupacional. No caso de indivíduos com PEA poderá co-ocorrer com frequência deficiência intelectual

(Perturbação do Desenvolvimento Intelectual). As PEA são unicamente diagnosticadas, sempre que os défices característicos da comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos (APA, 2013).

As PEA são representadas por défices persistentes na comunicação social e interação social nos diversos contextos, abrangendo os défices na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não-verbais utilizados para a interação social e habilidades no desenvolvimento, manutenção e compreensão das relações (APA, 2013).

As particularidades clínicas, do diagnóstico das PEA, são examinadas com o uso de especificadores, como já referido anteriormente, bem como os especificadores que descrevem os sintomas (APA, 2013). Tais especificadores poderão facultar aos médicos a oportunidade de particularizar o diagnóstico e ter acesso a uma exposição clínica mais abonada dos indivíduos afetados.

De acordo com a APA, esta é a mais recente definição e classificação das PEA, contudo em Portugal ainda está em vigor a categorização de acordo com o DSM-IV (APA, 2002). Apesar de optar por refletir sobre a nova definição e classificação, os restantes subcapítulos incidirão sobre as características do DSM-IV.

1.4. AVALIAÇÃO DO AUTISMO

Mencionando Rivière (1994 como citado e Lopes, 2011), subsiste um consenso na opinião de que o tratamento mais eficaz e universal para o autismo é a educação. A atividade educativa tem como objetivos gerais comuns a todas as crianças: desenvolver ao máximo as suas potencialidades, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentar o bem-estar emocional e aproximar as crianças autistas de um mundo humano de relações significativas.

A avaliação é o primeiro passo para uma futura e correta intervenção nas crianças com PEA. Estas crianças apresentam défices em todos os domínios: social, linguístico e comunicacional, do pensamento e comportamental. Assim, a avaliação deve ser feita por uma equipa constituída por vários profissionais com experiência em todos os domínios do desenvolvimento pessoal.

Numa primeira fase é possível avaliar e determinar se o diagnóstico está correto e podemos fazê-lo através de entrevistas e *checklists* de avaliação psicológica e comportamental das crianças diagnosticadas com PEA.

Alguns dos instrumentos mais utilizados são:

- *Diagnostic Checklist for Behavior – Disturbed Children*;

- *Autism Behaviour Checklists (ABC)*;
- *Childhood Autism Rating Scale (CARS)*;
- *Behavioral Observation Scale for Autism (BOS)*;
- *Autism Diagnostic Interview - Revised (ADI-R)*;
- *Checklist for Autism in Toddlers (CHAT)*;
- *Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS)*;
- *Autism Spectrum Questionnaire (ASQ)*;
- *The Parent Interview for Autism (PIA)*;
- *Wing Autistic Disorder Interview Checklist (WADIC)* são aplicados aos

responsáveis pela criança avaliada.

Atualmente, em Portugal, os instrumentos mais utilizados são:

- CARS;
- CHAT.

Também são utilizadas outras escalas, entre elas: a Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil (SGS II) – dos 0 aos 5 anos – que permite identificar o nível de desenvolvimento da criança em 9 áreas de competências: controlo postural passivo, controlo postural ativo, locomotoras, manipulativas, visuais, audição e linguagem, fala e linguagem, interação social e autonomia pessoal; a Escala de Desenvolvimento da *Griffiths* – dos 2 aos 8 anos – que permite avaliar seis áreas: locomoção, pessoal-social, audição e linguagem, coordenação óculo-manual, realização e raciocínio prático e o Currículo de Carolina – dos 0 aos 2 anos – que é composta por uma avaliação e intervenção Psicopedagógica para bebés e crianças com NEE.

A *Diagnostic Checklist for Behavior – Disturbed Children*, numa segunda versão, é constituída por um grupo de 109 questões que devem ser completadas pelos pais da criança. Alguns dos temas abordados são interação social, linguagem, competências motoras, inteligência, reações a estímulos sensoriais e características familiares desde o nascimento até aos 5 anos de idade.

A ABC é preenchida por profissionais e visa diferenciar crianças autistas de crianças com deficiência mental severa, cegas-surdas e com perturbações emocionais.

A CARS é uma escala com o objetivo de identificar as crianças com autismo, distingue-as das crianças com atraso de desenvolvimento sem autismo e inclui quinze itens comportamentais:

- Relação com pessoas;
- Imitação;
- Resposta emocional;

- Uso do corpo;
- Uso de objetos;
- Adaptação à mudança;
- Resposta visual;
- Resposta auditiva;
- Resposta e uso do paladar, cheiro e tato;
- Medo ou nervosismo;
- Comunicação verbal e comunicação não-verbal;
- Nível de atividade;
- Nível e consistência de resposta intelectual;
- Impressões gerais.

As avaliações são feitas a partir de diferentes fontes de observação, tais como: testes psicológicos ou participação na sala de aula, entrevistas com os pais e anamnese, desde que inclua a informação requerida para todos os itens.

O ADOS é um instrumento na mesma linha de avaliação do CARS.

A BOS permite distinguir autistas de indivíduos com atraso mental severo, bem como identificar subgrupos de autistas e desenvolver um instrumento objetivo para descrição do autismo em termos de investigação comportamental e biológica.

A criança é colocada a brincar com objetos adequados à sua idade, sendo filmada. Posteriormente é analisado o filme e registam-se os comportamentos observados, fazendo-se assim, uma avaliação informal.

A ADI-R é um questionário que permite obter informações detalhadas sobre três áreas fundamentais: linguagem e comunicação, desenvolvimento social e jogo e desenvolvimento em geral. Baseia-se numa entrevista aos pais.

A CHAT é um instrumento de avaliação constituído por 9 questões (sim/não), dirigidas aos pais e 5 questões de observação, preenchidas pelo médico. Este instrumento tem por objetivo detetar e diagnosticar precocemente as crianças com perturbações do espectro autista, sendo aplicado a crianças a partir dos 18 meses, com elevado risco genético de possuir este tipo de perturbações. Pretende-se que este instrumento seja de fácil e rápida aplicação, que possa ser usado por clínicos gerais ou qualquer outro tipo de técnicos, tais como terapeutas ocupacionais, não especificamente treinados para o diagnóstico do autismo. Alguns dos pontos abordados são o jogo intencional, o apontar proto declarativo (apontar para obter aquilo que se pretende), a atenção partilhada, o interesse social e o jogo social. Existe também uma versão modificada denominada *M-Chat*, cujo objetivo é deteção do autismo e perturbações

invasivas do desenvolvimento dos 18 aos 25 meses. A utilização é feita pelos médicos e psicólogos em entrevista ou autopreenchimento pelos pais. O questionário comporta 23 itens com respostas sim/não.

A ASQ é um instrumento indicado para uma avaliação a crianças com mais de 4 anos. Numa fase mais posterior pretende-se que a avaliação seja direcionada para a intervenção. Assim existe um outro instrumento de avaliação psicológica, o PEP, que tem por objetivo observar a criança a vários níveis. O PEP está integrado no programa *TEACCH* e garante a determinação de um perfil desenvolvimental e funcional de cada criança. O *PEP-R* é um questionário com base num instrumento educacional para o planeamento de programas educacionais especiais individualizados. Avalia tanto os atrasos de desenvolvimento como os comportamentos típicos do autismo, com o propósito de diagnóstico, baseados no *CARS*, devendo ser aplicado entre os 6 meses e 12 anos de idade. Ele oferece informações relativas a sete áreas de desenvolvimento (imitação, perceção, motricidade fina, motricidade grossa, coordenação óculo-manual, cognição, cognitivo-verbal), envolvendo um total de 131 itens. Também identifica níveis de anormalidades de comportamento típico do autismo, em quatro áreas (relacionamento e afeto, brincadeira e interesse por materiais, respostas sensoriais e linguagem), num total de 43 itens. Os materiais de avaliação incluem diferentes brinquedos e materiais pedagógicos apresentados à criança, como atividades estruturadas para brincar e as técnicas de aplicação incluem instruções verbais, gestuais, demonstrações e ajuda física. A pessoa que está a avaliar observa, avalia e toma notas sobre as diferentes respostas da criança durante o teste. Cada item de desenvolvimento pode ser avaliado como, aprovado, emergente ou reprovado, enquanto os itens de comportamento devem ser avaliados como, adequado, moderado ou grave. No final da aplicação do teste é feita a avaliação de desenvolvimento e comportamento, de acordo com critérios proporcionados pelo instrumento. A (*AAPEP*) é uma extensão do *PEP-R* a grupos de adolescentes e a grupos mais velhos com atraso mental de moderado a severo. Foca-se mais em avaliar as capacidades funcionais nas rotinas e no dia-a-dia (casa, escola, entre outros).

Abordagens subjacentes à Avaliação:

1ª Abordagem - Desenvolvimental

Esta abordagem é centrada nas competências de aprendizagem específicas e não na qualidade da participação em ambientes naturais da vida da criança. A avaliação:

- a)-Baseia-se no desenvolvimento normativo da criança;
- b)-Segue a sequência dos estádios de desenvolvimento;

- c)**-Inclui todas as áreas de desenvolvimento;
- d)**-Consiste em identificar o nível de desenvolvimento em cada uma das áreas;
- e)**-É usada em crianças mais pequenas, é menos ajustado para crianças mais velhas, principalmente multideficientes, dada a discrepância entre o desenvolvimento e a sua idade cronológica;
- f)**-Usa testes normalizados;
- g)**-Ocorre em contextos não familiares à criança com pessoas desconhecidas – pode tornar a situação de avaliação ansiogénica, constituindo-se também como entrave à comunicação;
- h)**-Não considera a interação entre as diferentes áreas de desenvolvimento.

2ª Abordagem - Perspetiva Ecológica

A avaliação é centrada:

- a)**-Nos ambientes onde a criança experiencia e vivencia atividades;
- b)**-No funcionamento da criança nas atividades naturais.

Pretende portanto, verificar a qualidade do funcionamento da criança em relação às atividades e aos ambientes onde participa. Os comportamentos são observados em contexto natural, tomando atividades quotidianas e rotinas.

É uma avaliação centrada em atividades que:

- a)**-Consideram o número de ambientes que a criança frequenta, descrevendo-os e, recolhendo histórias de vida de forma positiva;
- b)**-Permitam uma observação individual da criança/jovem nos ambientes naturais onde funciona, recolhendo informação sobre as preferências, capacidades e necessidades da criança/jovem nos diferentes contextos;
- c)**-Verificam os apoios que a criança necessita para ter uma participação mais ativa;
- d)**-Constatam o modo como a criança/jovem funciona nas atividades naturais, baseadas em rotinas.

Numa avaliação baseada na perspetiva ecológica é necessário que os docentes:

- a)**-Conheçam as características culturais, linguísticas e étnicas da criança e da família;
- b)**-Realizem a observação em ambientes e contextos naturais;

c)-Identifiquem os ambientes onde a criança funcionará no futuro.

A observação ecológica:

- É holística e interativa;
- Considera a avaliação e a intervenção como uma entidade;
- Foca-se em atividades naturais nomeadamente nas rotinas;
- Realiza-se em diferentes contextos, tomando todas as atividades da vida quotidiana das crianças/jovens para melhor planear a intervenção;
- Pode também, nas crianças mais novas, implicar observar as brincadeiras, de modo a poder constatar-se as interações com o ambiente (objetos, pessoas e ações).

As atividades naturais observadas podem ser:

- a)**-Iniciadas pela criança (as que ela escolhe);
- b)**-De rotina (previsíveis e regulares por ex.: as refeições, mudar a fralda);
- c)**-Planeadas (implicam a intervenção direta do adulto).

1.5. INTERVENÇÃO NO AUTISMO

De acordo com Bernardo e Martim (1993, como citado em Lopes, 2011) as áreas de intervenção na educação da criança autista são aquelas em que evidenciam maiores dificuldades (comunicação, linguagem e desenvolvimento cognitivo). As outras áreas não deverão ser esquecidas, já que devemos facultar à criança uma aprendizagem na sua globalidade. Assim, não devemos esquecer o desenvolvimento da criança nas seguintes áreas:

- Psicomotricidade (global e fina);
- Coordenação viso motora;
- Autonomia pessoal;
- Comportamentos disruptivos e inadequados.

Continuando a citar Bernardo e Martim (1993 como citado em Lopes, 2011), as crianças autistas têm uma série de comportamentos muito demarcados, o que se deve às dificuldades que têm para aprender. Ao escolher objetivos para a educação destas crianças não podemos desconhecer este facto.

Segundo Rutter (1985 como citado em Lopes, 2011), as dificuldades de aprendizagem podem ser agrupadas em quatro áreas:

1. Dificuldades de atenção:

- Conduzem a sua atenção para o que querem;
- Algumas crianças apresentam comportamentos impróprios em situações de aprendizagem. Trata-se de comportamentos de auto estimulação (estereotípias), ou comportamentos inadequados;
- Super seletividade. Têm dificuldades de prestar atenção a aspetos do ambiente ou da tarefa que sejam proeminentes, e prestar atenção àqueles que não o são, e portanto não são úteis para a sua adaptação;
- Dificuldade de perceber casualidades. A criança tem dificuldades para identificar a relação espaço-temporal entre factos dentro da mesma modalidade sensorial, e muito mais entre modalidades sensoriais diferentes.

2. Dificuldade para generalizar:

Neste caso, a criança tem dificuldade em realizar tarefas, se a mesma, muda de contexto ou da pessoa que a costuma acompanhar.

3. Quando ensinamos algo a estas crianças, parece que aprendem de forma “mecânica”, sem compreenderem a natureza ou o conteúdo daquilo que desejamos que aprendam. O desenho da tarefa pode acautelar esta mecanização, dado que põe em evidência, aquilo que realmente tem significado.

4. Outra dificuldade que se coloca ao professor é o facto de estas crianças evidenciarem pouca resistência ao enfrentarem as dificuldades que se apresentam em qualquer aprendizagem.

Bernardo e Martim (1993 como citado em Lopes, 2011) mencionam que fazer uma planificação apropriada às atividades e às ajudas a utilizar, evita insucessos. Assim como controlar os erros e as reações da criança, ajudam a aumentar a sua aptidão de resistência ao erro e à decepção. Um uso ajustado dos reforços, vai permitir que estas crianças se adaptem a situações menos gratificantes.

Nos últimos anos tem aumentado a experiência em técnicas para o ensino de crianças autistas, desenvolvidas por vários professores em diversos países. A maioria

delas está de acordo com Rutter (1970) e Wing (1975 como citado em Lopes, 2011), que apontam como objetivos gerais da educação:

1. Prevenir ou reduzir deficiências secundárias;
2. Descobrir métodos para recuperar deficiências primárias;
3. Descobrir formas para ajudar a criança a desenvolver funções que estejam envolvidas com as deficiências primárias.

No programa de intervenção com as crianças autistas, são considerados essenciais, alguns aspetos da pedagogia de Waldorf (Berehoff et al., 1995 como citado em Lopes, 2011), a saber:

a)-Rotina diária estruturada – Oferece uma previsão de factos, que permite colocar a criança no espaço e no tempo, onde a disposição de todo o contexto se torna uma referência para a sua segurança interna, atenuando assim os níveis de ansiedade, inquietação, decepção e distúrbios do comportamento. O professor igualmente vai beneficiar deste hábito, à medida que consegue operacionalizar os objetivos do PEI, de maneira mais diligente e metódica. A rotina deve ser entendida como um projeto e uma organização, e não uma limitação à criatividade do professor permitindo-lhe a oportunidade de maior visualização de todo o seu trabalho.

b)-Valorização de elementos da natureza – Estimula o aluno a compreender o seu meio ambiente através da auscultação e proximidade com os elementos da natureza facilitando assim a sua perceção e diferenciação no mundo.

c)-Abordagem vivencial da aprendizagem – A vivência das atividades programadas faculta a participação e o envolvimento com o objeto de trabalho, onde o apoio verbal é, na maioria das vezes, escasso, originando a necessidade de um constante auxílio físico por parte da pessoa que controla a ação pedagógica.

A abordagem vivencial possibilita que um mesmo objetivo para uma determinada criança, seja feita em diferentes contextos facultando assim, uma maior generalização e funcionalidade da sua aprendizagem.

d)-Respeito à condição humana – É importante a colocação da criança num programa apropriado, em que as oportunidades de sucesso sejam mais frequentes do que as de insucesso. O empenho será tão elogiado quanto o resultado.

e)-Utilização de música – É um recurso útil na sala de aula. O bom resultado do uso deste recurso provém do estilo da música escolhida e, sobretudo do momento em

que esta será utilizada. Deve ser dada prioridade a músicas infantis tradicionais que possam ser cantadas pelo professor estimulando assim a participação de todo o grupo. Músicas clássicas orquestradas tornam-se num bom recurso para tornar agradável o ambiente durante a realização de outras atividades.

Como refere Rivière (1984 como citado em Lopes, 2011), o professor na sala de aula, deve ter em apreciação alguns aspetos de maneira a impulsionar uma verdadeira aprendizagem:

- A organização e condições de estimulação do ambiente;
- As instruções e sinais que dá à criança;
- As ajudas que proporciona;
- As motivações e reforços que utiliza para promover a aprendizagem.

Destruir o obstáculo que isola a criança autista do “nosso mundo”, segundo Schwartzman (1995 como citado em Lopes, 2011), não é uma tarefa impraticável.

Embora a criança autista mantenha as suas dificuldades, dependendo do seu grau de responsabilidade, consegue aprender os padrões ditos “normais” de comportamento, desenvolver a sua cidadania, alcançar conhecimentos e integrar-se de maneira muito satisfatória na sociedade.

A intervenção de que estas crianças são alvo, tem um papel indispensável no seu processo de desenvolvimento.

Seguidamente apresentaremos algumas das terapias e modelos de intervenção utilizados com as crianças autistas:

- Escola convencional;
- Método Teacch;
- Programa Portage;
- Método ABA;
- Método Tomatis;
- Método Dolman;
- Modelo Floor Time-S. Greenspan M.D.- S. Weder, P.h.d;
- Musicoterapia;
- Equinoterapia;
- Golfoterapia;
- Vitamina B15, Dmg, B6 e Magnésio;

- Softwares Educativos;
- Makaton.

Como se pode ver, são variados os modelos de intervenção e de terapias, desde intervenções médicas, terapêuticas e psicológicas. No entanto, abordaremos a intervenção na área da comunicação – interação, na área da linguagem, na área cognitiva e nos problemas de comportamento. Seguidamente proceder-se-á a uma análise sucinta do Modelo Teacch, do Programa Son-rise, do PECS, Modelo ABA, Programa de Linguagem Makaton e do DIR.

1.5.1. INTERVENÇÃO NA ÁREA DA COMUNICAÇÃO – INTERAÇÃO

Uma das áreas prioritárias, ao programar a intervenção para as crianças autistas, é a comunicação – interação. Para tal, são fundamentais algumas condições, para impulsionar a educação nesta área. O professor não deve arriscar na interpretação das estereotípias da criança, deixando-a entregar-se aos seus rituais e atividades solitárias, mas sim, segundo Rivière (1989 como citado em Lopes, 2011), o professor deve:

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

Ao adotar estas atitudes, permite que a criança autista seja capaz de compreender o que se lhe pede, seja com gestos, palavras simples ou frases curtas, assim como, criar condições para que a criança possa antever o que vai acontecer, facilitando assim a interação.

Segundo Curcio (1978 como citado em Lopes, 2011), as transformações das aquisições no período sensoriomotor encontram-se relacionadas com os problemas do desenvolvimento normal da comunicação assim, os objetivos da intervenção nesta área, incidem em aquisições do período atrás referido, nomeadamente:

- Contacto ocular;

- Proximidade e contacto físico;
- Orientação do olhar, com ou sem sinalização;
- Chamadas de atenção funcionais sobre factos, objetos ou sobre si mesmo;
- Uso funcional de emissões, vocalizações, palavras ou frases, olhando e dirigindo-se ao adulto;
- Uso do sorriso como contacto social;
- Pedido de ajuda ao adulto com intenção de alcançar algo;
- Reconhecimento e uso de um ou mais meios para alcançarem um fim;
- Reproduzir dirigindo-se ao adulto uma ação determinada;
- Dar e indicar objetos;
- Movimentos de antecipação;
- Jogo recíproco.

Dale (1991 como citado em Lopes, 2011) menciona que a norma geral é planificar situações curtas, atraentes e arrebatadoras. Assim a criança será conquistada, não para a obtenção de algo, mas sim para mostrar ou ensinar algo.

1.5.2. INTERVENÇÃO NA ÁREA DA LINGUAGEM

Relativamente à intervenção na área da linguagem, Bernardo e Martim (1993 como citado em Lopes, 2011), mencionam o facto do desenvolvimento da linguagem não ser unicamente efetuado por um terapeuta da fala, já que é na prática que as crianças autistas têm maiores dificuldades.

Ao seleccionar os objetivos e as tarefas nesta área, o professor terá de ter em conta a prática e a funcionalidade da linguagem. Para tal o ensino deve sustentar-se nas funções comunicativas e no momento evolutivo da sua manifestação.

Halliday (1975 como citado em Lopes, 2011) indica as seguintes funções:

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

8. Conversação.

O aproveitamento de métodos alternativos de comunicação, em crianças sem linguagem verbal, origina imensos benefícios, uma vez que estimula o aparecimento de emissões verbais. Com o programa de Comunicação Total de Benson Schaeffer (1980 como citado em Lopes, 2011), as crianças são ensinadas a selecionar os símbolos e a reproduzir a fala como aptidões independentes, acreditando que, gradualmente, vão aprendendo a linguagem de sinais e, naturalmente, associando-lhe a palavra. Este programa explica as regras para desenvolver a espontaneidade, a fala de sinais e da linguagem verbal, assim como técnicas próprias para estimular a imitação verbal.

A linguagem simbólica é um aspeto de inaptidão nas crianças autistas e que não pode ser esquecida, por isso, devemos promovê-la, empregando:

- Jogos com sequências fixas de objetos;
- Jogos para a reprodução de objetos em sequências fixas;
- Jogos para a reprodução de objetos em sequências variáveis;
- Jogos com objetos que, embora tenham várias semelhanças, desempenham as mesmas funções de um objeto dado, em sequências fixas ou variáveis;
- Jogos em objetos, mas em que são simuladas as atividades que se realizam com esses objetos, em sequências fixas ou variáveis;
- Jogos de «faz de conta».

De acordo com Bernardo e Martim (1993 como citado em Lopes, 2011) a dimensão de simbolização da linguagem é um dos aspetos problemáticos nestas crianças. Temos conhecimento que a interação é um aspeto essencial a ter em conta em relação ao processo de simbolização e ao jogo simbólico.

1.5.3. INTERVENÇÃO NA ÁREA COGNITIVA

Segundo Rosa Ventoso (1990 como citado em Lopes, 2011), para as crianças cujo desenvolvimento intelectual esteja próximo do normal, a intervenção, incidirá nos seguintes objetivos:

- Simbolismo complexo;
- Jogo simbólico elaborado;

- Apreciação de relevâncias e compreensão de contextos significativos alargados, quer em acontecimentos da sua própria vida quer em representações pictóricas ou em relatos;
- Atenção e concentração, tanto em trabalhos escolares como em situações livres;
- Compreensão de regras e utilização flexível das mesmas em contextos sociais.

Não podemos esquecer que muitas crianças autistas manifestam atraso mental. Segundo Rosa Ventoso (1990 como citado em Lopes, 2011) a intervenção nestas crianças deverá incidir nos seguintes objetivos:

- Promoção dos mecanismos básicos de atenção;
- Promoção de relações entre objetivos e meios;
- Condutas instrumentais e resolução de problemas simples;
- Promoção de mecanismos e comportamentos básicos de imitação em situações reais e funcionais;
- Promoção de comportamentos básicos de utilização funcional de objetos e primeiras utilizações simbólicas;
- Promoção de mecanismos básicos de abstração, primeiros conceitos simples e caso necessário, pré-requisitos para discriminação perceptiva;
- Promoção da compreensão de redundâncias, extração de regras e antecipação.

1.5.4. INTERVENÇÃO NA ÁREA DO COMPORTAMENTO

Após uma observação funcional e minuciosa dos comportamentos disruptivos, podemos fazer com que desapareçam, empregando técnicas de modificação de comportamentos:

- Suprimir, sempre que possível, os estímulos discriminatórios que desencadeiam o comportamento e aqueles que, de alguma forma, possam dar à criança a pista de que, nesse instante o seu comportamento vai ser recompensado;
- Ensinar-lhe formas de fazer frente a determinadas situações que suscitem esses comportamentos;
- Fortalecer diferenciadamente outros comportamentos já assimilados e que são comportamentos apropriados, para que a criança seja motivada a empregar estes com maior frequência, em substituição dos outros;
- Eliminação do reforço do comportamento desajustado;

- Castigo positivo: aplicar um castigo forte para eliminar o comportamento inadequado, antes que possa produzir na criança, habituação ao castigo que funcionará como estímulo agressivo;
- Castigo negativo: não dar à criança aquilo que ela espera obter através do comportamento inadequado, de forma contingente.

A melhor técnica para fazer desaparecer comportamentos perturbadores é a aprendizagem de comportamentos adequados. Se nos limitarmos a eliminá-los, podem ocorrer de forma diferente.

1.6. MODELOS DE INTERVENÇÃO

1.6.1. MÉTODO TEACCH

Este programa foi particularmente concebido para trabalhar com crianças PEA.

O aglomerado de todos os défices nas PEA conduzem a uma incapacidade de resolver problemas. Desta forma, torna-se necessário promover normas educativas que possibilitem essa aprendizagem. Este modelo recorre, assim, ao ensino estruturado, que possibilita essas aquisições de aprendizagem tão necessárias às crianças com PEA.

O programa TEACCH pode ser resumido em três pontos essenciais:

- O ensino estruturado como um dos aspetos pedagógicos mais importantes;
- Este modelo apareceu com o objetivo de facultar aos pais técnicas comportamentais para dar respostas ajustadas às necessidades dos seus filhos autistas;
- O principal objetivo é auxiliar a criança com PEA a crescer e aperfeiçoar as suas competências adaptativas para atingir o máximo de autonomia.

No programa TEACCH, a ênfase é colocada na ajuda a pessoas com autismo e nas suas famílias, de forma a atenuar os comportamentos mais usuais desta patologia. Segundo Marques (2000) este programa assenta em sete princípios:

1. Uma melhoria da adaptação, através do desenvolvimento de competências e da adaptação do meio às limitações dos indivíduos;
2. Uma avaliação e intervenção individualizadas, mediante a elaboração de um programa de intervenção personalizado;

3. A estruturação do ensino, nomeadamente, das atividades, dos espaços e das tarefas;
4. Uma aposta nas competências emergentes, identificadas na avaliação;
5. A abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental e as estratégias de intervenção assentam na ideia de que um comportamento inadequado pode resultar de um défice ou compromisso subjacente, ao nível da perceção ou compreensão;
6. O apelo ao técnico “generalista”, a fim de treinar os profissionais enquanto “generalistas”, trabalhando melhor com a criança e a família;
7. O apelo à colaboração parental, momento em que os pais trabalham com os profissionais, numa relação de estreita colaboração, mas permanecendo em casa.

Entretanto o trabalho é iniciado nas estruturas de intervenção.

O ensino estruturado (Gonçalves, et al., 2008) é aplicado através do modelo TEACCH e em Portugal faz-se uso deste modelo desde 1996, tentando dar-se uma resposta alternativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular, pondo em prática a escola inclusiva.

Foi na década de 70, na Carolina do Norte (Estados Unidos da América), que Eric Schopler (Gonçalves, et al., 2008) e os seus colaboradores desenvolveram este modelo na sequência de algumas investigações. Tinham como objetivo ensinar aos pais algumas técnicas comportamentais e métodos de educação especial que fossem ao encontro das necessidades dos seus filhos portadores das PEA.

O Modelo TEACCH tem como base principal poder ajudar as crianças com autismo e proporcionar-lhes melhores condições de vida, a crescer, a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas, de forma a adquirir, ao longo da vida, mais autonomia.

O Modelo TEACCH tem como objetivo incidir em áreas como:

- Ensino de capacidades de comunicação;
- Organização e prazer na partilha social.

Centra-se em áreas específicas que se encontram com frequência em crianças com PEA:

- Processamento visual;
- Memorização de rotinas funcionais;

- Interesses especiais.

Este programa adapta-se às necessidades específicas de cada criança, assim como a diferentes níveis de funcionamento. É um modelo flexível, pois adequa-se à maneira de pensar e de aprender destas crianças, e o professor tem a vantagem de poder encontrar as estratégias mais adequadas, podendo desta forma, responder mais assertivamente às necessidades individuais, minimizar muitos problemas que atormentam estas crianças, tornando o seu dia-a-dia mais previsível e menos confuso.

Este programa permite modificar e organizar o meio, de forma a torná-lo previsível e acolhedor para este tipo de crianças.

As crianças com PEA sofrem de falta de estrutura, o que conduz à falta de objetivo na ação e no comportamento estereotipado, logo é fundamental a interação entre pais, terapeutas e professores, com o propósito de, em conjunto, poderem determinar o quê, onde, quando, como, e em que sequência as aprendizagens devem ser realizadas.

Princípios e Estratégias do Ensino e Estruturado – Modelo TEACCH

O programa TEACCH (Gonçalves, et al., 2008) assenta num conjunto de princípios e estratégias, que passam pela estruturação externa do espaço, estruturação do tempo, estruturação dos materiais e atividades, permitindo que as crianças que frequentam este espaço se organizem internamente, facilitando-lhes, deste modo, os processos de aprendizagem e de autonomia, o que, por sua vez, se traduz na diminuição de incidentes a nível comportamental.

O ensino estruturado faculta às crianças portadoras das PEA:

- O fornecimento de informação clara e objetiva das rotinas;
- Um ambiente calmo e previsível;
- O atendimento à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais;
- Sugestão de tarefas diárias que a criança é capaz de realizar;
- Promoção da autonomia.

Além de que:

- Adequa-se às necessidades de cada criança;
- Centra-se nas áreas fortes de cada criança;
- Adapta-se à funcionalidade de cada criança;

- Envolve toda a família e os técnicos intervenientes no processo educativo.

Não podemos descurar o facto de a criança autista ter um défice de estrutura mental, o que não lhe permite organizar-se. Então, através deste modelo, as suas dificuldades são minoradas e a criança sente-se mais segura e confiante.

Neste modelo de ensino estruturado trabalha-se no sentido de fomentar a independência, preparando assim as crianças autistas para a vida adulta, através do investimento na sua autonomia. A criança tem muitos ganhos a nível da autoconfiança, resiliência e autoestima.

Princípios Componentes do Ensino Estruturado – Modelo TEACCH

- Estruturação física;
- Informação visual;
- Pistas facilitadoras do desempenho:
 - Horário Individual;
 - Plano de trabalho;
 - Cartão de transição.

Princípios e Conceitos Orientadores – Modelo TEACCH

- Melhoria das capacidades adaptativas da criança;
- Colaboração entre pais e profissionais que estão envolvidos no processo ensino/aprendizagem;
- Avaliação individualizada para a intervenção;
- Reforço das capacidades;
- Teoria cognitiva e comportamental;
- Ensino estruturado.

Estrutura Física de uma Unidade de Ensino Estruturado – Modelo TEACCH

A organização das áreas na sala de atividades é de grande importância, deve-se ter em conta a disposição do mobiliário, assim como todos os materiais de apoio.

O ambiente de ensino/aprendizagem deve encontrar-se bem estruturado, por forma a proporcionar um claro visionamento do espaço; devem existir áreas e fronteiras muito bem definidas, de maneira a fornecer à criança a obtenção de informação simples, para

permitir que esta se organize o mais autonomamente possível, se sinta segura e se fomentem as suas aprendizagens.

A organização física, as rotinas e os horários são algumas das prioridades deste modelo de ensino. É de extrema importância que as crianças consigam perceber quais os momentos de atividades estruturadas e os momentos livres.

Através deste modelo, são minimizadas as distrações visuais e auditivas, auxiliando-se a criança a focalizar-se nos conceitos em vez de se concentrar nos pormenores.

Unidade de Ensino Estruturado

O ensino estruturado consiste num dos aspetos pedagógicos mais importantes do modelo TEACCH. O modelo TEACCH surgiu na sequência de um projeto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial, que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo, como, aliás, já foi referido.

O ensino estruturado, que é aplicado pelo modelo TEACCH, tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, em escolas do ensino regular, como resposta educativa aos alunos com PEA. Numa perspetiva educacional, o foco do modelo TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA – processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais – e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento.

É um modelo suficientemente flexível que se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças/jovens e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um.

O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias (Gonçalves, et al., 2008) que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível:

- Fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas;
- Manter um ambiente calmo e previsível;
- Atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais;
- Propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar;

- Promover a autonomia.

A criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e sequencialização, proporcionando segurança, confiança e ajuda a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças.

Estrutura Física

A estrutura física consiste na forma de organizar e apresentar o espaço ou ambiente de ensino/aprendizagem. Este deve ser estruturado de forma visualmente clara, com fronteiras e áreas bem definidas, permitindo que o aluno obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens.

A delimitação clara das diferentes áreas (figura 2) ajuda o aluno com PEA a entender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos, permitindo-lhe compreender mais facilmente o que se espera que realize em cada um dos espaços.

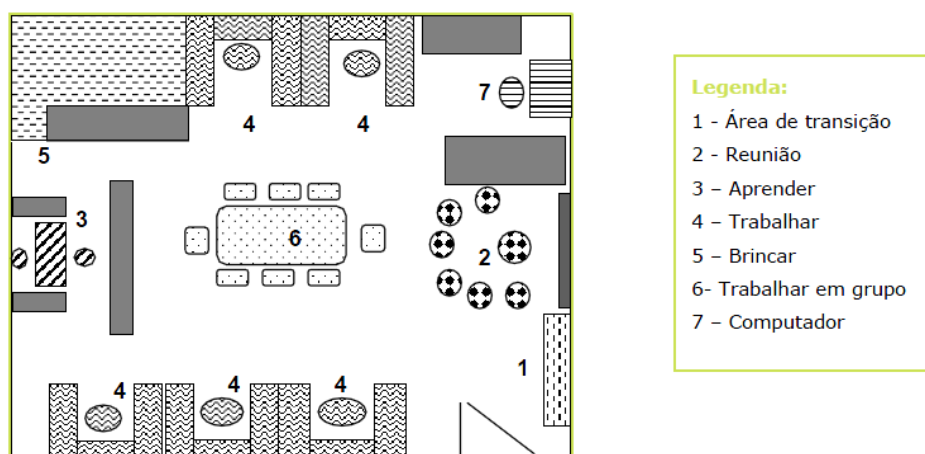


Figura 2 - Planta de uma UEEA
Fonte: Unidades de Ensino Estruturado (2008)

Numa Unidade de Ensino Estruturado podem ser criadas diferentes áreas. Cada espaço consiste numa necessidade dos alunos que se considere importante para o seu desenvolvimento. O espaço existente e as necessidades dos alunos estão na base da estrutura do espaço e na criação das que se considerem necessárias (imagem 2, 3 e 4).



Imagem 2 - Espaço Estruturado para trabalho individual
Fonte: Unidades de Ensino Estruturado (2008)



Imagem 3 - Todos os espaços estão devidamente definidos e identificados
Fonte: Unidades de Ensino Estruturado (2008)



Imagem 4 - O espaço está estruturado de modo a que os alunos compreendam a função de cada área e a utilizem de forma autónoma
Fonte: Unidades de Ensino Estruturado (2008)

Organização do Tempo

O horário organiza o tempo e, simultaneamente, é um suporte eficaz para a comunicação e para a interiorização de conceitos. É uma forma de fornecer ao aluno a noção de sequência, indicando-lhe o que irá realizar ao longo do dia, ajudando-o na antecipação e na previsão. Como resultado, consegue-se compensar a dificuldade que manifesta em sequenciar e em se manter organizado, diminuindo a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina.



Imagem 5- O horário organiza o tempo
Fonte: Unidades de Ensino Estruturado (2008)

O horário (imagem 5) é realizado em função de cada aluno e pode ser adaptado a vários níveis de funcionalidade. Independentemente do nível funcional de cada criança/jovem com PEA, a palavra escrita deve estar sempre presente nos horários que podem ser organizados com o recurso a:

- Objetos reais;
- Partes de objetos reais;
- Miniaturas;
- Fotografias;
- Imagens desenhadas;
- Pictogramas;
- Palavras escritas.

Plano de trabalho

Enquanto o horário informa o aluno sobre a sequência das atividades que irão ocorrer ao longo do dia, o plano de trabalho indica as tarefas que tem de realizar em determinada área. Deve ser adaptado ao nível funcional de cada aluno e apresentado de cima para baixo ou da esquerda para a direita consistindo numa rotina concreta que permite adquirir a noção de princípio meio e fim.

O plano de trabalho possibilita a visualização das tarefas a realizar: o que fazer, quanto fazer e quando acabar. Esta pista visual é essencial para que o aluno aprenda a trabalhar sem ajuda e adquira autonomia.

O cartão de transição

O cartão de transição (figura 3) informa o aluno que se deve dirigir à área de transição para saber o que vai fazer a seguir.

Pode ser um objeto, o cartão com o nome, o símbolo do horário ou outra pista visual adequada ao nível de funcionalidade do aluno.

Encontra-se no final do plano de trabalho ou é entregue pelo adulto.



Figura 3- No fim do horário há um local onde o aluno coloca o cartão de transição.
Fonte: Unidades de Ensino Estruturado (2008)

Área de transição

A Área de Transição corresponde ao espaço onde estão os horários individuais que irão orientar as atividades diárias de cada aluno (imagem 6). As pistas visuais informam sobre onde, quando e o que fazer durante o dia ou parte do dia.

É possível planificar, de forma previsível, as muitas mudanças que ocorrem ao longo do dia, ajudando o aluno a superar a resistência à mudança ou as alterações de rotina, mesmo em situações que possam parecer pouco significativas. Dar ao aluno a noção de sequência temporal, facilita a compreensão de ordens verbais, ajuda a diminuir os problemas de comportamento e desenvolve a autonomia.



Imagem 6 - O horário informa o aluno do que vai fazer ao longo do dia.
Fonte: Unidades de Ensino Estruturado (2008)

Área de aprender

A Área de Aprender (imagem 7) é o espaço de ensino individualizado, isento de estímulos distratores, onde se desenvolve a atenção e a concentração, ao mesmo tempo que novas competências e tarefas são trabalhadas e consolidadas com o aluno. São utilizadas estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e também atividades que vão ao encontro dos interesses do aluno.

O plano de trabalho deverá estar visível (em cima da mesa) e os símbolos apresentados correspondem aos que estão nos tabuleiros com as tarefas a realizar (previamente organizadas). Desta forma, o aluno pega no primeiro símbolo do plano de trabalho e, dos tabuleiros colocados à sua esquerda, retira o correspondente ao símbolo que tem na mão, fixa-o no tabuleiro, ficando dois símbolos iguais lado a lado. Realiza a tarefa, coloca-o dentro do tabuleiro e arruma-o num local que corresponda a acabado. Procede de igual modo em relação às restantes tarefas, terminando o plano de trabalho quando os tabuleiros estiverem arrumados à sua direita.



Imagem 7 - Área de Aprender
Fonte: Unidades de Ensino Estruturado (2008)

Área de trabalhar

A Área de Trabalhar (imagem 8) é aquela onde se pretende que o aluno realize, de forma autónoma, as atividades já aprendidas. Cada aluno deve ter a sua área de trabalhar.

Também aqui existe um plano de trabalho que transmite ao aluno informação visual sobre o que fazer e qual a sequência (cada tabuleiro deverá corresponder a uma tarefa com todo o material necessário para a sua realização). Com base em rotinas funcionais (direita/esquerda, cima/baixo), o aluno desenvolve a noção concretizada de princípio, meio e fim (começar, fazer e acabar), tornando-se capaz de realizar uma tarefa ou sequência de tarefas.



Imagem 8 - Área de Trabalhar.
Fonte: Unidades de Ensino Estruturado (2008)

Área de reunião

Esta é uma Área (imagem 9) destinada a desenvolver atividades que, garantindo a planificação e a estrutura, promovem a comunicação e a interação social. A reunião pode realizar-se em vários momentos do dia, desde que todos os alunos ou a maioria se encontre na unidade.

Alguns exemplos de situações a trabalhar nesta área:

- Explorar o tempo, calendário, mapas de presenças;
- Examinar objetos, imagens, sons, fantoches;
- Aprender a cantar;
- Ouvir histórias;
- Aprender a escolher;
- Imitar batimentos, gestos, ações;

- Aprender a estar sentado;
- Organizar/relatar experiências vividas;
- Planificar e introduzir novos temas;
- Generalizar aprendizagens em conjunto.



Imagem 9 - Área de Reunião
Fonte: Unidades de Ensino Estruturado (2008)

Área de trabalhar em grupo

É a Área (imagem 10) na qual todo o grupo poderá desenvolver trabalhos em conjunto. Prioriza-se o desenvolvimento de atividades expressivas como musicais, plásticas, jogos de grupo (lotos, dominós, jogos da memória...), entre outras. Todos os alunos devem participar, independentemente do seu nível de funcionamento, desenvolvendo formas de interação e de partilha com os seus pares (inclusive alguns colegas da turma), aprendendo a esperar e a dar a vez, a escolher e a generalizar aprendizagens.



Imagem 10 - Área de Trabalho em Grupo
Fonte: Unidades de Ensino Estruturado (2008)

Área de brincar ou lazer

É o local (imagem 11) destinado a aprender a relaxar e a brincar (com a presença do adulto), a fazer curtos momentos de espera, a permitir as estereotípias e a aprender trabalhar o jogo simbólico.

Deverá existir material que ajude a descontraír, como tapetes, almofadas, sofás, brinquedos variados, música e outros materiais que se entendam adequados.

É o local privilegiado para a “inclusão inversa”, onde os pares da escola desenvolvem atividades criativas e estimulantes que podem servir de modelo.



Imagem 11 - Área de Lazer
Fonte: Unidades de Ensino Estruturado (2008)

Área do computador

Esta Área (imagem 12) pode ser utilizada de forma autónoma, com ajuda, ou em parceria, aprendendo a esperar, a dar a vez e a executar uma atividade partilhada.

As Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser utilizadas para ultrapassar eventuais dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, de atenção e motivação.

Também contribuem para melhorar, entre outras competências, a coordenação óculo manual, o entendimento de conceitos, a manifestação de conhecimentos e a utilização de alguns meios aumentativos e/ou alternativos da comunicação.



Imagem 12 - Área do Computador
Fonte: Unidades de Ensino Estruturado (2008)

1.6.2. PROGRAMA SON RISE⁵

A história do programa *Son Rise* começou na década de 70, nos E.U.A., quando Bears e Samahria Kaufman viram o seu filho, Raun Kaufman, na altura com 18 meses, a ser diagnosticado com autismo severo. Na época, o autismo era considerado uma doença mental, o prognóstico que lhes apresentavam era de que Raun nunca seria normal e o destino proposto era uma instituição, já que o consideravam “irrecuperável”. Bears e Samahria não aceitaram esta “sentença”, que lhes apresentava um filho que nunca seria de outra forma. Com o objetivo de o trazerem para o seu mundo, entenderam que teriam, antes de mais, de entrar no mundo dele, para lhe captar a atenção, conquistar a confiança e criar uma relação. Tentaram inclusivamente, utilizar outras armas. Então, em vez de reprimirem os seus comportamentos estereotipados, passaram a fazer o oposto, juntando-se a Raun nas mesmas atitudes até lhe captar a atenção, estabelecer contacto visual e criar a possibilidade de sociabilização.

Três anos após terem iniciado o programa, a nova avaliação do filho determinou que estava dentro de todos os parâmetros adequados para uma criança da sua idade. Hoje, Raun é um adulto sem vestígios de qualquer perturbação do espectro do autismo e um orador enérgico e comunicativo, sendo ele próprio professor e formador dos Programas *Son-Rise* ministrados pelo *Autism Treatment Center of América*, fundado pelos pais em 1983.

Milhares de pais, terapeutas e médicos de cerca de 66 países já frequentaram os programas. Entre eles temos Susana Silva, presidente da Associação Vencer Autismo, que, além de promover outras atividades, divulga e promove o acesso ao *Son-Rise*. Quando a filha, com dois anos de idade, foi pela primeira vez sinalizada por se perceber que alguma coisa não estava bem, embora ainda sem o diagnóstico fechado, Susana iniciou uma peregrinação que os pais das crianças com problemas de desenvolvimento bem conhecem: médicos, terapeutas, exames, mais médicos e mais terapias. No entanto, os resultados foram poucos e inconclusivos. Em 2009 ouviu falar do *Son-Rise* e, na sua pesquisa, viu vários dos vídeos, disponíveis *online*, pelo que começou a aplicar em casa com a filha as técnicas ensinadas. Conta que viu resultados imediatos, o que a levou a embarcar para a formação de cinco dias nos EUA. A evolução que presenciou na sua filha, ao longo dos seis meses seguintes, foi tão significativa que decidiu que queria partilhar o programa com as outras pessoas que se debatiam com os mesmos desafios, e assim nasceu o “Vencer Autismo”.

5 Fonte: <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=372803&tm=2&layout=122&visual=61>

O programa passo a passo⁶

O *Son-Rise* é um programa domiciliário, no qual os pais são os coordenadores, logo são eles quem estabelecem as bases de trabalho e os objetivos, de acordo com o conhecimento que têm da sua criança e seguindo alguns princípios e técnicas.

O ponto de partida é haver um *playroom*, ou seja, um espaço sem distrações (aparelhos eletrónicos não entram) e onde o “sim” é promovido. Esta divisão, que pode ser o quarto da criança, fazendo-lhe se necessário algumas adaptações, vai ser o espaço de trabalho entre os pais e a criança.

Os pais devem observar o comportamento do/a filho/a e entender a sua estereotipia, pelo que, em vez de o tentarem parar, devem iniciar precisamente o mesmo comportamento, num passo a que o programa chama de *joining* (juntar-se a ela). Devemos mesmo encarar esta ação precisamente como juntarmo-nos à criança, não devemos apenas imitá-la, mas sim participar verdadeiramente na atividade que a criança está a fazer.

Desta forma, o adulto deve aguardar uma “luz verde” da criança que indica a sua disponibilidade para a interação. Pode ser parar o que está a fazer e estabelecer contacto visual, tocar o adulto ou ficar simplesmente a olhá-lo a observar o que está a fazer. Quando isto acontece, o adulto deve tentar iniciar de imediato outra atividade que seja diferente e que ache que possa ter interesse para a criança. “Temos de tentar ser o seu brinquedo preferido”, explica Susana Silva.

O “Sim” e o reforço positivo são técnicas-chave de toda esta interação. A criança está mais do que habituada a que lhe digam que não, a que a tentem forçar a abandonar os seus comportamentos, a que a corrijam e digam que está errada ou que os seus comportamentos/atitudes não têm sentido.

Por isso, além do *playroom* ser o espaço do “Sim”, onde tudo é permitido (com as devidas limitações do bom senso), é também um espaço de celebração, já que cada tentativa de comunicação ou interação deve ser efusivamente celebrada. Se a criança tentar dizer algo, devemos aplaudir e festejar vivamente! O objetivo é que a criança se entusiasme e tente outra vez. É importante ressaltar que não são apenas os sucessos que merecem ser celebrados, as tentativas e o esforço também.

Em vez de tentar forçar a criança a entrar num mundo que não compreende, a chave para o sucesso é criar uma ligação e abrir um canal de comunicação e relação com ela. Talvez seja possível resumir o espírito do *Son-Rise* numa frase, por vezes

⁶ Fonte: http://www.autismtreatmentcenter.org/contents/other_sections/autism-solutions.php

usada nos seus vídeos de demonstração: “Eles mostram-nos como entrar no seu mundo e depois nós mostramos-lhes como vir para o nosso.”

Princípios do método The Son-Rise Program⁷

O potencial da criança é ilimitado - um dos princípios do *Son-Rise* é não aceitar o conceito de “falsa” esperança”, pois é impossível prever o que cada criança vai alcançar, logo não é aceitável que seja, *a priori*, afirmado aquilo que não vai alcançar.

O autismo nunca é uma perturbação comportamental - o programa classifica o autismo como uma perturbação relacional e interativa, razão pela qual a dinâmica e o método de brincadeiras focam tão intensamente a socialização.

A motivação e a não repetição são a chave de toda a aprendizagem - de acordo com este princípio, as abordagens tradicionais são “contra o cérebro”, tentando formatar as crianças, ensinando-as através da repetição infinita. O método *Son-Rise* procura as motivações específicas de cada criança e usa-as para lhes ensinar as competências que precisam de adquirir.

Os comportamentos repetitivos (estereotípias) da criança tem uma enorme importância e valor - uma das técnicas mais conhecidas do *Son-Rise* é os pais ou voluntários juntarem-se à criança no seu comportamento repetitivo, em vez de a parar. Esta técnica é usada para tentar criar afinidades e promover o contato ocular, o desenvolvimento social e inclusão de outros nas brincadeiras.

A criança pode evoluir num ambiente adequado. A maioria das crianças dentro do PEA está subestimada por uma quantidade de distrações nas quais a maioria de nós nem sequer repara, por isso, é necessário trabalhar com a criança num ambiente apropriado, sem distrações e que facilite o contato: o *playroom*.

Os pais e profissionais são mais efetivos quando se sentem confortáveis, otimistas acerca das capacidades da sua criança e com esperança relativamente ao seu futuro - muitas vezes os pais são confrontados com diagnósticos assustadores e pessimistas. O programa tenta ajudar os pais a focarem-se na atitude e a recuperar o otimismo e a esperança, o que tornará o seu trabalho muito mais produtivo.

O *The Son-Rise Program* pode ser combinado com outras terapias complementares tais como: Intervenções biomédicas, terapias sensoriais, dietas sem glúten e sem caseína e terapias de integração auditiva, entre outras.

⁷Fonte: http://www.autismtreatmentcenter.org/contents/other_sections/autism-solutions.php

1.6.3. PECS (PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM)⁸

A comunicação é uma das muitas áreas afetadas pelo autismo e o *PECS* é um processo auxiliar no desenvolvimento da linguagem, que se propõe a executar um "caminho" de comunicação entre o autista e o meio que o cerca. As crianças autistas, que não desenvolvem a chamada linguagem tradicional, poderão utilizar um instrumento preciso, para se relacionarem/comunicarem com o mundo e expressarem os seus anseios e desejos.

O *PECS* é esse instrumento fundamental para assessorar e compreender a rotina do autista. Criado há mais de 12 anos pelo *Delaware Autistic Program*, este método baseia-se no *ABA* e ensina o autista a trocar uma foto por algo que deseje.

A vantagem do *PECS* é a sua simplicidade e racionalidade em proporcionar uma resposta primária por parte do autista, ou seja, ele escolhe a foto (visual) do *PECS* que demonstra o que quer, estabelecendo a comunicação com os outros e, em muitos casos, promovendo o desenvolvimento da fala. Vale ressaltar que a primeira "língua" da maioria dos autistas é a visual.

Estudos demonstram que crianças com autismo, após ter sido aplicado este programa, *PECS*, desenvolveram a fala.

Crianças com TEA são ensinadas a aproximar e dar um desenho/ilustração/fotografia de um item desejado a um(a) parceiro(a) comunicativo(a) em troca do item desejado. Fazendo isso, a criança inicia um ato comunicativo por um item concreto dentro de um contexto social (Carr & Felce, 2006 como citado em Silva, s/data).

Podemos indicar seis fases com objetivos específicos deste programa:

1ª-Fase: como se comunica - a criança com autismo aprende a trocar fotos individuais para os itens (imagem13) ou atividades que realmente querem;

2ª-Fase: Distância e Persistência – a criança dirige-se para um(a) parceiro(a) comunicativo(a) para iniciar uma solicitação. Usando uma única imagem, a criança com autismo aprende a generalizar esta nova habilidade para usá-la em lugares diferentes, com pessoas diferentes e através de distâncias. As crianças são também ensinadas a ser comunicadoras mais persistentes;

⁸ Fonte: http://www.autismo.com.br/comp_pecs.html



Imagem 13 – Imagens utilizadas para o modelo PECS

3ª-Fase: Discriminar desenhos/ilustrações/fotografias - a criança com autismo aprende a seleccionar a partir de duas ou mais fotos para pedir as suas coisas favoritas. Há um ficheiro com tiras de velcro onde as imagens são armazenadas e facilmente removidas para que haja comunicação;

4ª-Fase: Utilizar frases em tiras - a criança com autismo aprende a construir frases simples numa tira de sentença destacável, usando a imagem "Eu quero", seguido de uma imagem do item que está a ser solicitado;

5ª-Fase: Respondendo a perguntas – a criança utiliza desenhos/ilustrações/fotografias para responder à pergunta: O que é que queres?

6ª-Fase: Comentário - a criança com autismo é ensinada a comentar as respostas às perguntas que lhe foram feitas, como:

- O que vês?
- O que ouves?
- O que é isso?

Elas aprendem a fazer frases começando com: eu vejo, eu ouço, eu sinto, entre outros.

Por ser fácil de aprender, o programa PECS pode ser aplicado pelo terapeuta ou pelos educadores, pois não requer materiais complexos ou treino muito técnico, o que permite à criança com autismo obter o que deseja, aguçando, assim, a sua motivação.

O PECS visa ajudar a criança a perceber que, através da comunicação, pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja, estimulando-a deste modo, a comunicar e, muito provavelmente, a diminuir drasticamente problemas de conduta.

1.6.4. MODELO ABA⁹

Este modelo de intervenção pretende transmitir à criança autista habilidades que ela não possui, fazendo-o por etapas. Cada uma dessas habilidades é ensinada, em geral, num esquema individual, inicialmente apresentando-a associada a uma indicação ou instrução. Quando necessário, é oferecido algum apoio (como por exemplo, apoio físico), que deverá ser retirado logo que seja possível, para não tornar a criança dependente dele. A resposta adequada da criança tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ela, o que na prática é uma recompensa. Quando a recompensa é utilizada de forma consistente, a criança tende a repetir a mesma resposta.

O ponto de partida é tornar a aprendizagem agradável para a criança autista. O segundo ponto é ensinar a criança a identificar os diferentes estímulos.

Respostas problemáticas, como negativas ou birras, não são, propositadamente, reforçadas. Em vez disso, os dados e factos registados são analisados em profundidade, com o objetivo de detetar quais são os acontecimentos que funcionam como reforço ou recompensa para os comportamentos negativos, desencadeando-os. A criança é levada a trabalhar de forma positiva, para que não ocorram comportamentos indesejados.

A repetição é um ponto importante neste tipo de abordagem, assim como o registo exaustivo de todas as tentativas e seus resultados.

A principal crítica ao ABA é também, como no TEACCH, a de supostamente robotizar as crianças, já que a ideia é interferir precocemente o máximo possível, para promover o desenvolvimento da criança, para que ela possa ser maximamente independente o mais cedo possível.

⁹ Fonte: <http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf>

1.6.5. PROGRAMA DE LINGUAGEM MAKATON

Segundo Prata (1991), o programa de vocabulário Makaton (1972) foi criado com o objetivo de proporcionar um meio de comunicação, promovendo o desenvolvimento da linguagem, em pessoas com graves problemas de comunicação e dificuldades na linguagem.

Este programa tinha como destinatários, pessoas adultas com deficiência mental e alguns surdos. Mais tarde, foi revisto sofrendo alterações visando crianças e adolescentes, sendo construído numa perspetiva evolutiva ou de desenvolvimento, baseando-se no processo normal de aquisição da linguagem (Prata, 1991).

Como informa a mesma autora, o programa foi criado e desenvolvido em Inglaterra por Margaret Walker, que alerta para a sua utilização em qualquer outro país, desde que, antecipadamente, seja adaptado, tendo em linha de conta o aspeto linguístico e cultural. Refere ainda que é primordial o ajustamento da língua gestual à do país em questão (Prata, 1991).

É com base na versão portuguesa do Makaton que vamos enumerar os parâmetros pelos quais o programa se rege.

Segundo Prata (1991), o programa propõe:

- 1-**Reduzir a complexidade do processo linguístico, tanto no que respeita à expressão como à compreensão;
- 2-**Clarificar o significado do que é expresso, recorrendo a quaisquer meios disponíveis;
- 3-**Limitar o número de vocábulos de entre os largos milhares existentes numa língua a um conjunto reduzido, segundo um critério de prioridades que tenha em consideração a sua frequência de ocorrência e, fundamentalmente, a satisfação das necessidades básicas.

De acordo com a mesma autora, o vocabulário Makaton é formado por trezentas e cinquenta palavras, conceitos básicos e funcionais, subdivididas em oito níveis de complexidade, que se ensinam de forma progressiva. Conforme se introduz cada conceito do vocabulário, este é utilizado em diferentes contextos. Alerta também para o facto de ser necessário adequar o vocabulário ao indivíduo e à sua situação particular, isto é, há que haver uma personalização direcionada a cada caso específico (Prata, 1991).

Este programa é um excelente meio de intervenção para colmatar as dificuldades de comunicação tão presentes na criança com autismo.

Como sabemos, comunicar não envolve necessariamente a utilização da fala. Quando alguém fala não utiliza exclusivamente a “fala”, mas também gesticula com as mãos, utiliza a expressão facial, o olhar e toda uma linguagem corporal (a postura e movimentos).

O programa Makaton utiliza essa linguagem completa, da qual faz parte um conjunto de vocabulário básico, ou seja, uma lista seletiva de palavras relacionadas com as vivências do dia-a-dia (por exemplo: pai, mãe, comer, dormir, pão, entre outras - exemplo de Vídeo¹⁰) e que é ensinado através de gestos e símbolos, o contacto ocular e a linguagem corporal simultaneamente com a fala.

Deste modo, o programa Makaton é, como se disse anteriormente, um método ao qual se pode recorrer para trabalhar com crianças com autismo, pois o uso de gestos, de símbolos (imagem 14) e da expressão facial vão estruturar a linguagem falada ou estabelecer a iniciação de aprendizagem de uma linguagem para não falantes.

A utilização deste programa tem como intuito primordial fomentar, quer a compreensão, quer a utilização da fala, sendo a rampa para o seu desenvolvimento (Prata, 1991).

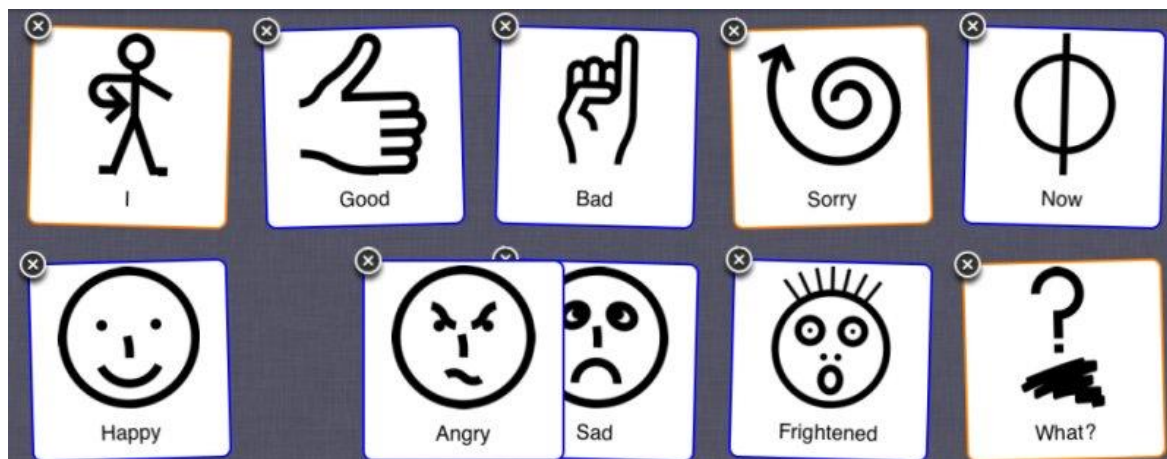


Imagem 14 – Imagens utilizadas para o modelo MAKATON

10 Fonte: http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=FYA6H5X58JMfile:///C:/Users/Mario%20P/Desktop/Artur/ENSINO%20ESPECIAL/Espec.%20E.E%20%20Artur/Disciplinas/DAI%20%20Diagn%F3stico,%20Avalia%20E7%E3o%20e%20interven%20E7%E3o%20em%20NEE/Pesquisa/Modelo%20D.I.R.%20e%20Floor%20ime.htm

1.6.6. MODELO DIR COM ABORDAGEM FLOORTIME

O modelo DIR com abordagem *Floortime* é o modelo baseado no desenvolvimento funcional, nas diferenças individuais e na relação. Este modelo tem vindo a ser desenvolvido, com a obtenção de resultados encorajadores, pelo ICDL, dirigido por Stanley Greenspan e Serena Wieder, nos EUA.

É um modelo de intervenção intensiva e global, que associa a abordagem *Floortime* ao envolvimento e participação da família (devido à importância da sua relação emocional com a criança), às diferentes especialidades terapêuticas, que trabalham numa equipa interdisciplinar (terapia ocupacional, terapia da fala, psicologia, etc.) e a articulação e integração nas estruturas educacionais. Este modelo tem como objetivo a formação dos alicerces para as competências sociais, emocionais e intelectuais das crianças, em vez de se focar nas competências e nos comportamentos isolados. O *Floortime* (tempo de chão) é uma técnica em que o terapeuta segue os interesses emocionais da criança (liderança), ao mesmo tempo que a desafia a ir em direção ao maior domínio das capacidades sociais, emocionais e intelectuais, ou seja, usa o que a criança inicia para expandir. Assim, a criança é ajudada a criar relações, a interagir e a envolver-se com os docentes, ao mesmo tempo que se torna os comportamentos estereotipados da criança em algo prático e produtivo. Se a criança começar a bater com as mãos numa mesa, por exemplo, nós tentamos associar esse gesto a uma música que inclua o “bater na mesa”. Então, sempre que ela fizer isso, nós repetimos a música, até esse gesto ser feito com a intencionalidade de ouvir/cantar a música.

Com crianças mais pequenas estas interações durante o brincar podem ser feitas no chão “floor”, porém, com o decorrer do tempo, podem evoluir para outros locais. (Greenspan & Wieder, 2007)

Após a avaliação do nível de desenvolvimento funcional da criança, as diferenças individuais e as relações com o prestador de cuidados e com os pais, a equipa vai, em conjunto com os pais, desenvolver um perfil de funcionalidade para aquela criança. Este perfil de funcionalidade vai servir de base para um programa de intervenção único e específico para a criança. (Greenspan & Wieder, 2007).

A abordagem *Floortime* é um modo de intervenção interativa, não dirigida, que tem como objetivo envolver a criança numa relação afetiva. Os seus princípios básicos são:

- Seguir a atividade da criança;
- Entrar na sua atividade e apoiar as suas intenções, tendo sempre em conta as diferenças individuais e os estádios do desenvolvimento emocional da criança;
- Levar a criança a envolver-se e a interagir com os docentes, através da expressão afetiva e das ações;
- Abrir e fechar ciclos de comunicação (comunicação recíproca), utilizando estratégias como o «jogo obstrutivo»;
- Alargar a gama de experiências interativas da criança através do jogo;
- Abrir o leque de competências motoras e de processamento sensorial;
- Adaptar as intervenções às diferenças individuais de processamento auditivo e visuo-espacial, planeamento motor e modulação sensorial.
- Tentar mobilizar em simultâneo os seis níveis funcionais de desenvolvimento emocional (atenção, envolvimento, reciprocidade, comunicação, utilização de sequências de ideias e pensamento lógico emocional) (Greenspan & Wieder, 2007).

Em conjunto com as interações não diretivas do *Floortime*, devem ainda ser usadas interações semiestruturadas de resolução de problemas em que a criança é levada a cumprir objetivos específicos de aprendizagem através da criação de desafios dinâmicos que a criança quer resolver.

Programa dirigido a casa

Sessões de *Floortime*: onde se encoraja a tomada de iniciativa, o comportamento adequado e o desenvolvimento de capacidades simbólicas, através do jogo simbólico/dramático ou através de conversas, sempre seguindo a liderança da criança, tal como o terapeuta faz nas suas sessões.

Resolução de problemas semiestruturado: através de desafios dinâmicos e com significado para serem resolvidos de modo a ensinar algo novo à criança.

Atividades motoras, sensoriais, viso-espaciais, auditivas e de integração sensorial: estas atividades são adequadas às diferenças individuais da criança, construindo capacidades básicas de processamento e dando suporte para ajudar a criança a envolver-se, a ter atenção e a autorregular-se na interação com os outros.

Jogo de pares com outra criança: o jogo de pares deve ser começado quando uma criança está totalmente envolvida e em interação. Os pais devem intervir, mediando a

brincadeira, quando necessário, de modo a encorajar o envolvimento e a interação entre as crianças. Se cada uma das crianças estiver a brincar com o seu brinquedo sem interagir uma com a outra (jogo paralelo), por exemplo, os pais tentam criar uma ponte entre os dois brinquedos para que as crianças possam brincar juntas (jogo interativo).

O modelo DIR apresenta um quadro conceitual para avaliações compreensivas e programas de intervenção dirigidos às características únicas de crianças com autismo e outros problemas de desenvolvimento, como incapacidades motoras, da linguagem, cognitivas, Síndrome de *Down*, Síndrome de X Frágil, Síndrome Alcoólico Fetal, PHDA, entre outras.

As estratégias deste modelo visam avaliar e intervir sobre áreas relevantes de funcionalidade, nomeadamente:

- No desenvolvimento emocional funcional, isto é, capacidade de atenção e regulação, envolvimento, comunicação, resolução de problemas, uso criativo de ideias, pensamento abstrato e lógica;
- Nas diferenças individuais de funcionamento do sistema nervoso central, ou seja, a forma como a criança reage e processa as experiências, como planeia e organiza as respostas (inclui modulação sensorial, planeamento motor, processamento auditivo e visuo-motor e nas relações emocionais com os cuidadores, competências para se envolver em interações afetivas).

Existe um grande número de investigações e de observações clínicas que contribuem para a conceptualização de uma abordagem compreensiva do desenvolvimento de crianças com autismo e outras perturbações de desenvolvimento nas relações interpessoais e na comunicação.

O Modelo de DIR determina como avaliar e intervir, tendo em conta:

- **Capacidades desenvolvimentais de funcionalidade:** a partilha da atenção e a regulação; o envolvimento nas interações; o afeto recíproco e a comunicação gestual; o jogo pré-simbólico complexo, a comunicação social e a resolução de problemas, incluindo imitação e atenção conjunta; o uso simbólico e criativo de ideias, incluindo o jogo simbólico e o uso pragmático da linguagem e o uso lógico e abstrato de ideias, incluindo capacidade para expressar sentimentos;

- **Diferenças individuais:** modulação sensorial (em que medida a criança é, por exemplo, Híper ou Hipo responsiva às sensações), processamento auditivo e visuo-espacial e planeamento motor;
- **Relacionamentos e padrões de interação:** padrões de interação com o cuidador, pais e família; padrões educacionais e padrões de interação com os pares.

O plano de intervenção deverá trabalhar com as capacidades de desenvolvimento funcionais, as diferenças individuais de processamento, as interações criança-cuidador e o funcionamento familiar. Uma intervenção compreensiva corresponde a um conjunto de interações e práticas adequadas ao nível desenvolvimental e funcional e às diferenças individuais da criança em contexto familiar e educativo, seguindo os seguintes princípios:

- Seguir a criança e envolver-se em interações iniciadas por ela, que são baseadas nos seus interesses de natureza emocional (*Floortime*). Isto permite ao cuidador conduzir a criança para os objetivos delineados e, por outro lado, a obstruir, de forma agradável, alguns comportamentos perseverantes e levá-la a envolver-se na interação. O objetivo destas interações espontâneas é o de mobilizar e aumentar a atenção, o envolvimento, a interação com propósito, a resolução de problemas e o uso de ideias de forma criativa.
- Interações semiestruturadas para resolução de problemas, que tem objetivos específicos de linguagem, cognição e sociais – o adulto cria situações de aprendizagem, levando-a, por exemplo, a imitar sons ou gestos, associando-os a consequências imediatas e levando-a a aplicá-las em situações de vida real para resolver problemas. Por outro lado, estas interações podem orientar a criança para atividades de facilitação do planeamento motor, modulação sensorial e processamento viso-espacial.

1.7. O IMPACTO QUE O AUTISMO TEM NA FAMÍLIA

“Antes de os pais de uma criança com autismo serem pais dessa criança, eram um casal. Antes de se conhecerem, eram indivíduos com as suas identidades particulares.”
Siegel (2008, p.183 como citado em Oliveira, 2010)

A criança começa a existir, em todas as famílias, muito antes do seu nascimento. Segundo Sá e Cunha (1996 como citado em Costa, 2012) a criança é concebida

primeiramente no pensamento e na imaginação dos pais muito antes do momento do parto. Para Roussel (1995 como citado em Costa, 2012) a edificação do bebé no imaginário dos pais ocorre mesmo antes de este ser concebido, aguardando ansiosos um ser exclusivo condizendo com as suas expectativas. De acordo com Gronita (2007 como citado em Costa, 2012) a criança é arquitetada e planeada na sua perfeição, conquistando metas nunca atingidas pelos próprios progenitores. Por outro lado, e de acordo com Franco e Apolónio (2009 como citado em Costa, 2012), os pais não projetam apenas atributos nos seus futuros filhos mas, também estão presentes as dimensões assustadoras, destrutivas e geradoras de ansiedade, tais como a saúde, o bem-estar, a perfeição e a presença de deficiência. Podem surgir em sonhos que geram ansiedade e inquietação. Neste sentido, é comum ouvir-se com frequência expressões do tipo:

“O sexo não interessa, desde que venha perfeitinho!...”;

“O que interessa é que venha com saúde!...”.

Com a vinda de um filho, novas esperanças são contraídas pela família, no que se refere às suas parecenças físicas, à sua individualidade, às suas formas de interação social e afetiva, ao seu futuro. Estas expectativas são sonhadas desde o primeiro momento (conceção), esperando-se que seja uma criança saudável e que tenha tudo o que a sociedade hoje em dia exige.

Os pais precisam de refletir acerca dos sentimentos causados por um diagnóstico de autismo e há períodos pelos quais, a maior parte das famílias passam.

Saber como os outros pais pensam e ponderam, quando enfrentam o diagnóstico do seu/sua filho(a), pode fazê-lo sentir que não está só e que não é o único que se sente confuso, furioso, triste, ou cujo sentimentos ou pensamentos não consegue controlar, quando ao seu/sua filho(a) é diagnosticado esta patologia.

Segundo Correia (2003 como citado em Oliveira, 2010) as reações dos pais à comunicação de que o seu/sua filho(a) é uma criança com NEE, têm sido relacionadas às experiências da perda de alguém amado, por morte ou separação. Assim, também os pais atravessam um período de luto pela perda de um filho “idealizado”.

De acordo com a figura 4 os diferentes modelos do processo de luto seguem uma série de estádios, que vão do choque inicial à aceitação da realidade. Se estes estádios são reais e vivenciados numa sequência idêntica por todos os pais, ainda é um facto que tem suscitado alguma controvérsia por parte da comunidade científica que se tem dedicado a esta área.

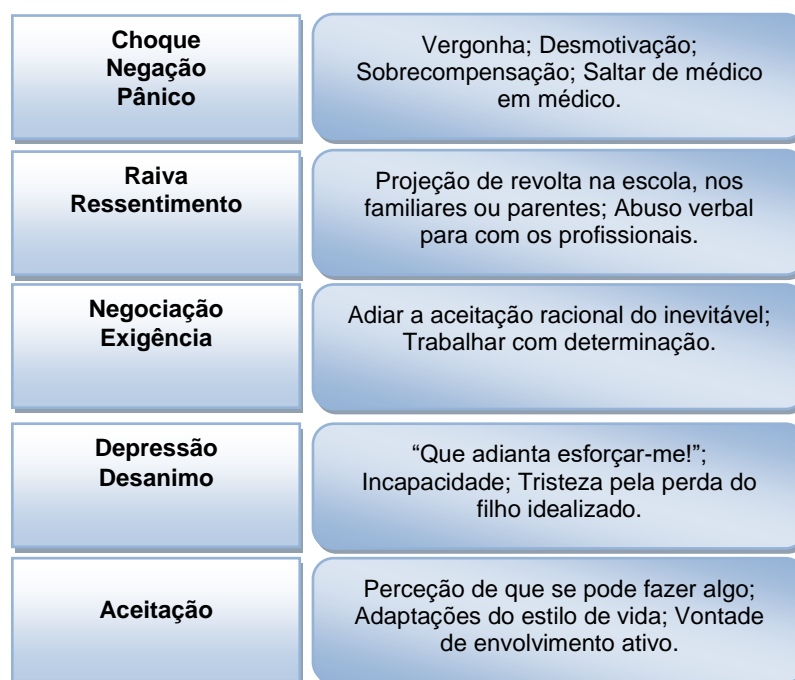


Figura 4 – Estádios da reação parental de um filho com NEE – traduzido e adaptado de Cook et al., 1992 como citado em Oliveira, 2010

Os pais da criança com PEA passam ainda, pela maturação física e cognitiva num contexto social e psicológico, associado ao momento da adolescência, até à procura desesperada de uma solução, que permita que o seu/sua filho(a) prepare o futuro.

Muitos são os fatores que influenciam a forma como uma família se adapta às exigências acrescidas de ter uma criança com autismo. Há uma dinâmica básica que é estabelecida muito precocemente em algumas famílias e que se centra no medo de que a criança com esta patologia sinta qualquer forma de disciplina, ou de restrição, como rejeição. Segundo Marques (2000 p.125, Oliveira, 2010)

“(…) quando referimos as crianças com autismo, não falamos de crianças com um défice manifestado em circunstâncias bem definidas e limitadas. Falamos de crianças que podem manifestar um comportamento permanente inadequado, às horas das refeições na escola ou numa saída com a família. (…) São crianças com sérios problemas de comunicação e de interação.”

Em suma, falamos de crianças que suscitam, nas suas famílias, elevados níveis de ansiedade, inquietação e instabilidade. Neste sentido, deveremos compreender todo este processo, a fim de se disponibilizar estratégias e atitudes educativas que fomentem um desenvolvimento harmonioso da criança.

1.8. O PAPEL DO PROFESSOR

Segundo a Declaração de Salamanca, no capítulo II na seção C – Recrutamento e treino do pessoal docente “a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas (art.º40).” De acordo com a citação anterior, o professor deve ser um indivíduo que para além de ter todas as aptidões como educador, necessita de manter uma atitude pragmática na procura de novos conhecimentos, uma vez que as crianças são seres empreendedores com uma ânsia constante de novas experiências e saberes. O docente precisa de ter uma informação precisa sobre todas as crianças da turma, essencialmente se houver crianças com NEE. Em relação às crianças com perturbação autística, é imprescindível que o professor adquira experiências de instrumentos para operar de forma segura. Assim, cabe a todos os docentes investir na sua formação pessoal e profissional nomeadamente, na área da Educação especial.

Miguel Higuera Cancino especialista em autismo há 30 anos, editou o livro “*Mi hijo no habla*” descrevendo as experiências com seu filho autista. Miguel é um profissional de Saúde, com graduação plena em Fonoaudiologia com um vasto conhecimento sobre o espectro autista. Este profissional deixou-nos algumas dicas que os professores podem e devem seguir para trabalhar eficazmente com crianças autistas:

1. Solicitar às famílias, um preâmbulo dos interesses, preferências e desgostos da criança;
2. Empregar materiais, que causam prazer na criança, para instituir um vínculo com a escola e as pessoas do ambiente escolar;
3. Trabalhar por tempos curtos, de cinco a dez minutos, em atividades de dificuldade crescente, incorporando gradativamente mais materiais, pessoas ou objetivos;
4. Falar pouco, somente as palavras mais importantes;
5. Usar gestos simples e imagens para auxiliar a comunicação e, possibilitar a compreensão;
6. Desenvolver rotinas que a criança possa prever ou antecipar (pela repetição e com o apoio de imagens que mostram o que vai ser feito no dia);
7. Despertar a comunicação em tarefas como: arrumar a sala, ajudar a entregar materiais às outras crianças, entre outros;
8. Entregar objetos no canal visual. O professor deve ter o objeto na mão, à frente da criança para que esta o possa pegar;

9.Respeitar a necessidade de estar um momento sozinho, de caminhar ou dar saltos ou simplesmente passear para se acalmar (pode ser utilizado como prêmio após uma atividade);

10.Tentar entender as aptidões da criança para utilizá-las como entrada para as atividades de ensino (pintar, recortar, etc.);

11.Evitar falar muito alto ou criar uma situação que envolva muito estímulo (pode ser até nocivo para a criança);

12.Perguntar sempre como foi a tarde ou o dia anterior, a qualidade do sono ou se houve alguma variação da rotina para se antecipar os estados emocionais de ansiedade. Em caso de ansiedade, procure utilizar elementos de interesse e preferência da criança, com menor exigência para não ter birras;

13.Em casos de birra, é essencial ter algum conhecimento de técnicas de modificação de conduta (time out, desvio de atenção, etc.), mas a primeira coisa a fazer é manter a calma, tentar oferecer outros objetos e, no caso de não conseguir tranquilizar a criança, explicar à turma o que está acontecer, desenvolvendo uma atividade com o grupo noutra lugar e dar a possibilidade da criança com TEA se acalmar.

CAPÍTULO II – AS ATITUDES

2.1. CONCEITO DE ATITUDE

A atitude é um dos conceitos mais indispensáveis da Psicologia Social e um dos mais antigos e dos mais estudados. Apesar deste estatuto proeminente, não existe ainda uma única definição de atitude que seja universalmente aceite.

A palavra atitude deriva do latim *aptitudinem*, através do italiano *Attitudine*, que significa uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a grupos, questões, outros seres humanos, ou mais especificamente a acontecimentos ocorridos no nosso meio circundante. A palavra italiana, surgiu no século XVII, e era usada inicialmente como um termo técnico na arte, para descrever a postura de uma figura num quadro ou numa estátua. Depois generalizou-se para “postura física sugestiva de estado mental”. (Kardec, 1950, p.18)

A palavra “atitude” é designada no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa Contemporânea, como “modo de ter o corpo – pose, posição, postura - demonstração de uma interação – pelo gesto ou pela postura do corpo – modo de proceder, igual ao comportamento e aspeto”.

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2003), a palavra “atitude” representa um,

“(...) comportamento ditado por disposição interior; maneira de agir em relação à pessoa, objeto, situação, etc.; maneira, conduta, arrogante, passiva. Posição assumida, orientação, modo ou norma de proceder. Estado de disponibilidade psicofísica marcada pela experiência que exerce influência orientadora e dinâmica sobre o comportamento”.

A atitude é uma norma de procedimento que leva a um determinado comportamento. É a concretização de uma intenção ou propósito.

De acordo com a psicologia, a atitude é um comportamento habitual que se verifica em circunstâncias diferentes. As atitudes determinam a vida anímica de cada indivíduo. Elas são patenteadas através das reações repetidas de uma pessoa. Este termo tem particular aplicação no estudo do carácter, como indicação inata ou adquirida, relativamente estável, para sentir e atuar de uma forma determinada.

No contexto da pedagogia, atitude é uma disposição subjacente que com outras influências, contribui para determinar uma variedade de comportamentos em relação a um objeto ou a uma classe de objetos e que inclui a afirmação de convicções e de sentimentos a seu respeito e a respeito de ações de atração ou de rejeição. A formação

de atitudes consideradas favoráveis ao equilíbrio do indivíduo e ao desenvolvimento da sociedade é um dos objetivos da educação.

Na sociologia, atitude consiste num sistema de valores e crenças, com uma certa estabilidade no tempo, de um indivíduo ou grupo que o predispõe a sentir e reagir de uma determinada forma perante dados estímulos. Muitas vezes, a atitude é associada a um grupo ou mesmo a um gênero. Por exemplo, um determinado comportamento pode ser classificado como atitude feminina ou atitude masculina.

A atitude pode culminar numa determinada postura corporal. Uma atitude ameaçadora é uma postura corporal que expressa agressividade, e pode ser um mecanismo de defesa ou forma de intimidação. Este tipo de atitude é comum nos seres humanos e em várias outras espécies do reino animal.

Segundo Thurstone (1928, p.531), atitude é “(...) soma total de inclinações (...) do Homem, relativamente a (...) sentimentos, prejuízo ou preconceito, noções preconcebidas, ideias, medos, ameaças e convicções sobre qualquer tema especificado”.

Já Allport, numa das suas definições, refere que atitude é um estado mental e nervoso de disposição, adquirido através da experiência, que exerce uma influência diretiva ou dinâmica sobre as respostas do indivíduo e toda classe de objetos e situações com os quais relaciona. Por estado mental, Allport queria especificar os estados emocionais dos indivíduos, enquanto que por estado nervoso, ele se referiu a toda a dinâmica corporal, ativada pela função neurofisiológica (1935 como citado em Junior, 2011).

Kardec em 1950 afirmava que os elementos fundamentais da atitude facultam os pensamentos, as crenças, os sentimentos ou emoções, e as tendências de reagir. Diz:

“ (...) que uma atitude está formada, quando esses elementos se encontram de tal maneira inter-relacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coerentemente associadas com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos. Desenvolvemos as nossas atitudes ao enfrentarmos e ajustarmo-nos ao meio social e, uma vez desenvolvidas, emprestam regularidade aos nossos modos de reagir e de facilitar o ajustamento social (Kardec, 1950, p.18).”

Eagly e Chaiken em 1993 definem atitude como uma inclinação psicológica que se atesta numa apreciação com algum grau de aceitação ou rejeição de um indivíduo específico (Eagly & Chaiken como citado em Caetano, 2005). Para Feldman em 2001, a atitude é uma tendência obtida para contestar de um modo benéfico ou prejudicial para

com um determinado indivíduo, objeto ou ideia (Feldman, como citado em Caetano, 2005).

De acordo com as várias definições apresentadas e as diversas posições acerca das mesmas, podemos dizer que as atitudes possuem alguns traços em comum. As atitudes estão interligadas a experiências subjetivas, isto significa que expressam as opiniões de um indivíduo ou grupo, referem-se a um objeto, refletem sempre a opinião/posição face a um determinado objeto social.

De uma certa forma, qualquer um de nós tem uma ideia mais ou menos aproximada do conceito de “atitudes”. O que é difícil é tentar circunscrever as nossas intuições sobre o que significam as atitudes e os pressupostos que afinam o próprio conceito, distinguindo-o de outros conceitos. Desta forma, podemos referir que nem todas as pessoas têm as mesmas opiniões e posições face a determinados objetos. Assim, podemos concordar que as atitudes são fruto da interação social e de comparações.

2.2. ESTRUTURA DAS ATITUDES

As atitudes suscitam uma estrutura de enorme complexidade, organizada por diferentes componentes, cuja inter-relação tem sido estudada por distintos modelos teóricos. Existem atualmente três modelos básicos, utilizados na maioria das investigações:

- a)**-Modelo Tripartido Clássico (Rosenberg & Hovland, 1960);
- b)**-Modelo Unidimensional Clássico (Fishbein & Ajzen, 1975);
- c)**-Modelo Tripartido Revisto de Atitude (Zanna & Rempel, 1988).

2.2.1. MODELO TRIPARTIDO CLÁSSICO

A grande parte dos psicólogos sociais considera a atitude uma construção mental multidimensional (Serrano, 1998 & Pinheiro, 2001 como citado em Júnior, 2011). O modelo dos três elementos, como é comumente conhecido, ou o Modelo Tripartido Clássico (Rosenberg & Hovland, 1960 como citado em Júnior, 2011), compreende simultaneamente três dimensões (Kozub & Lienert, 2003 como citado em Júnior 2011), como ilustra a figura 5.

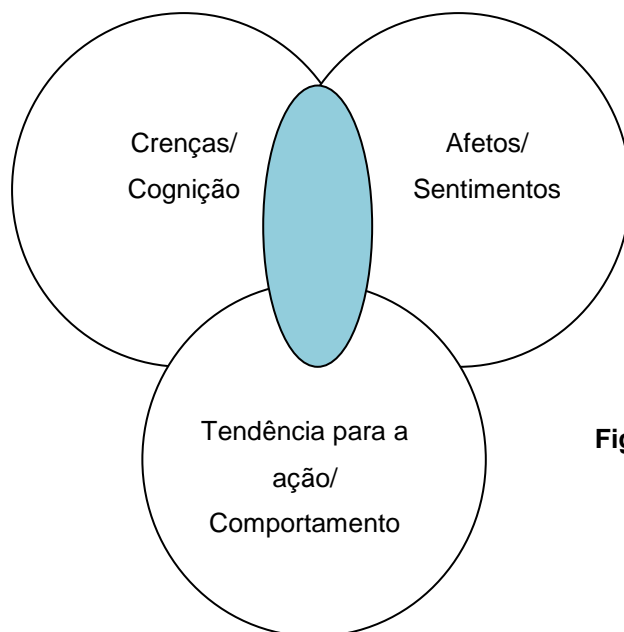


Figura 5: Modelo Tripartido Clássico
Fonte: Júnior, 2011

A primeira grandeza é definida pelas crenças informacionais (o que a pessoa admite sobre os factos de uma situação) e crenças avaliativas (consiste no que a pessoa acredita sobre os méritos, deméritos, bem, mal, justo, injusto, benefícios ou custos de diferentes situações). A segunda grandeza é o afeto, baseando-se nos sentimentos gerais de um indivíduo na avaliação de uma situação. Ao contrário da grandeza cognitiva (crenças), é normalmente multidimensional por se relacionar com todos os aspetos da situação que o indivíduo percebe, enquanto que, a grandeza afetiva é unidimensional, na medida em que se relaciona com a forma, como o indivíduo sente ou vivência a situação como um todo. A terceira e última grandeza é a comportamental, caracterizando-se pelas tendências para a ação, relativas ao objeto da atitude, alicerçada pela tendência para atuar de determinada forma (figura 6).

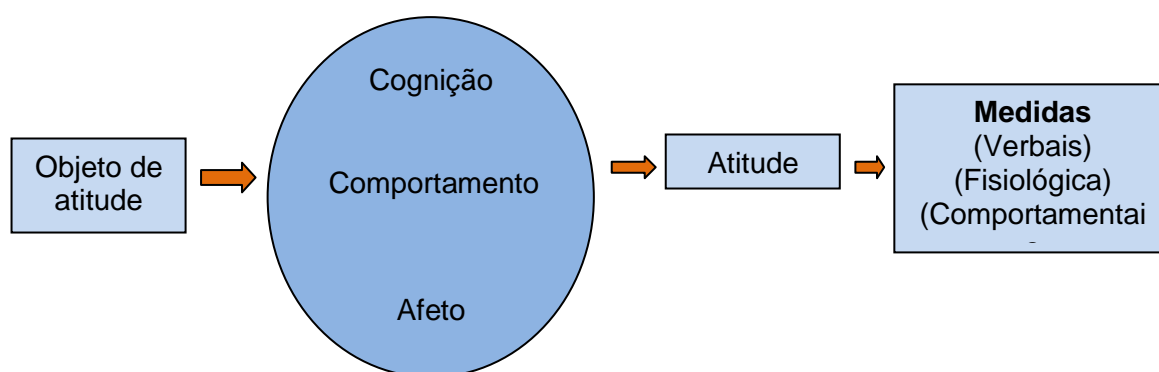


Figura 6 – Modelo Tripartido Clássico (Adaptado de Neto, 1998)
Fonte: Júnior, 2010

2.2.2. MODELO UNIDIMENSIONAL CLÁSSICO

Este modelo defende uma ligação direta entre atitude e comportamento, sendo a componente afetiva a variável tida em conta para que tal se verifique (figura 7). Neste sentido, a atitude será unívoco de sentimentos, como por exemplo, de simpatia/antipatia, aproximação/afastamento face ao objeto da atitude. A atitude entende-se assim, como uma avaliação geral e perdurável de carácter positivo ou negativo sobre o objeto da atitude. Para Neto (1998 como citado em Oliveira, 2007) e segundo este modelo, a atitude constitui, a resposta que situa o objeto numa postura de continuum de avaliação.

Para Rodrigues (1972 como citado em Pinheiro, 2001), as atitudes demonstram um sentimento que favorece ou desfavorece um objeto social, podendo este ser uma pessoa, um acontecimento social ou qualquer produto da atividade humana. Ajzen (1988 como citado em Pinheiro, 2001), define atitude como uma inclinação de resposta a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento, de forma positiva ou negativa. O autor realça desta forma o carácter avaliativo afetivo, de maneira a traduzir uma postura pessoal face a um determinado objeto social.



Figura 7 – Modelo Unidimensional Clássico (Adaptado de Neto, 1998)

Fonte: Júnior, 2010

2.2.3. MODELO TRIPARTIDO REVISTO DE ATITUDE

O Modelo Tripartido Revisto de Atitude (Zanna & Rempel, 1988 como citado em Oliveira, 2007) assume a atitude como uma categorização de um objeto ao longo de uma dimensão avaliativa (figura 8), ou seja, “Pressupõem então que esta avaliação pode basear-se em três espécies de informação: informação cognitiva, informação afetiva ou informação baseada no comportamento passado” (Neto, 1998, p. 340 como citado em Oliveira, 2007). Aqui a atitude emerge como uma premissa positiva ou negativa, ao longo de um apoio bipolar, com base no raciocínio (domínio cognitivo), no processo afetivo (domínio das emoções), e na informação fundamentada num comportamento anterior.

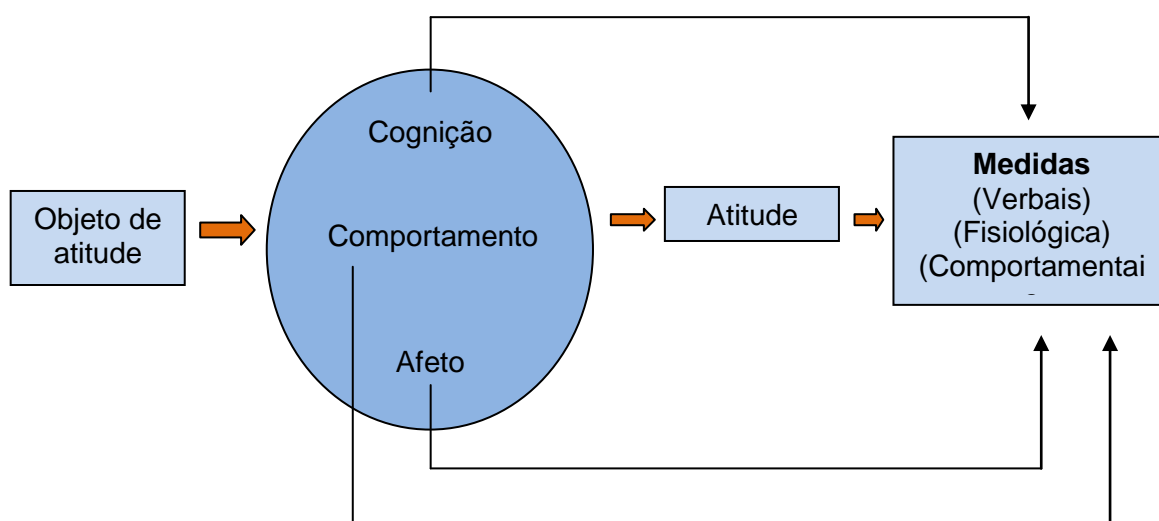


Figura 8 – Modelo Tripartido Revisto (Adaptado de Neto, 1998)

Fonte: Júnior, 2010

2.3. FORMAÇÃO DAS ATITUDES

Toda a atitude solicita conteúdos de informação (dados elementares já processados), sem os quais não existem elementos objetivos para a sua existência.

Esta afirmação verifica-se a partir da premissa de que não se pode ter opinião sobre aquilo que se desconhece. As atitudes não são inatas, isto é, não nascem conosco. São conseguidas no processo de integração do indivíduo à sociedade, em situações como contacto da comunidade, em família e, noutros meios sociais. É geralmente na infância que as atitudes são moldadas com base nas crenças dos seus familiares, principalmente dos progenitores. Verifica-se na maior parte dos casos que nas crianças, há uma tendência de partilha dos mesmos ideais, relativamente a política e a religião. No decorrer da evolução intelectual do indivíduo, as influências familiares vão diminuindo. Na adolescência o indivíduo vai assumindo as suas atitudes, consoante os seus próprios ideais. Ao longo do desenvolvimento das atitudes o sujeito vai adquirindo uma educação formal e informal, uma vez que esta é apreendida na instituição escolar, sendo esse um fator constante e decisivo para o seu desenvolvimento (Simonson & Maushak, 2001 como citado em Junior, 2011) isto é, as origens das atitudes são culturais, familiares e pessoais.

A formação das atitudes baseia-se então, num processo de socialização educativa, mediante o qual as pessoas interiorizam as características da cultura do seu grupo. Os grupos de socialização são importantes, tanto na formação e desenvolvimento das

atitudes, como na consequência do conjunto complexo de valores e crenças que transmitem à pessoa. Como grupos de socialização podemos, como exemplos, referir os progenitores ou os educadores, os amigos, o companheiro, consoante a fase da vida por que se passa. Claro está que, se falarmos de crianças (desde o seu nascimento), na infância a sua formação e a fonte de transmissão de atitudes serão os seus progenitores ou quem faz o papel deles. Mas à medida que a criança cresce e começa a ter contacto com outras fontes de socialização, os pais deixam de ter uma influência tão profunda. Como refere Neto, “parece que à medida que uma criança vai avançando na idade, o impacto das influências parentais pode começar a diminuir” (1998, p.357). Embora a família, como agente socializador primário, seja crucial neste processo de aprendizagem social, entende-se que outras instâncias (a escola, a igreja e outras instituições) poderão ter igualmente muita influência, condicionando e implementando determinadas atitudes.

E aí aparecem novas atitudes (que os pais, muitas vezes, não reconhecem como suas) resultantes da interação do indivíduo com os companheiros, com os amigos e até com os professores. Nestas circunstâncias e à medida que o indivíduo se desenvolve, não só a nível etário mas como ser humano, vai alterando, adaptando e formando novas atitudes, mantendo todavia algumas que foram adquiridas no seio familiar.

Mas não só a família, os amigos ou companheiros transmitem atitudes, como nos diz Neto “os meios de comunicação de massa, muito particularmente a televisão também influenciam a aprendizagem das atitudes” (1998, p.357). Principalmente através da televisão e especialmente dos seus anúncios e telenovelas, são transmitidos quais os modelos que os adolescentes devem seguir, quais as atitudes que homens e mulheres devem (ou deveriam) ter e como devem (ou deveriam) ser.

Analisamos que enquanto professores por exemplo, as telenovelas influenciam as atitudes dos adolescentes ao nível da moda, da expressão oral, dos comportamentos que os jovens tentam imitar. Ao nível dos adultos não está corroborado se a televisão interfere na formação ou na mudança das atitudes.

Ainda podemos mencionar, além da aprendizagem social e segundo Neto (1998), outras fontes de formação de atitudes, tais como:

- Aprendizagem por experiência direta: elas identificam-se com as experiências vividas, experiências próprias e por isso individuais/pessoais e, conseqüentemente, são diferentes também de indivíduo para indivíduo;
- Observação do próprio comportamento: ao refletirmos sobre o comportamento que tivemos, por exemplo, em relação ao indivíduo X conseguimos depreender as atitudes que tivemos e assim refletir se devemos ou não mudar a(s) nossa(s) atitude(s).

A formação das atitudes resulta de um grande número de experiências da pessoa com o objeto da atitude, e/ou da interação social com as pessoas que exprimem a atitude. Constituem o produto final dos processos cognitivos, afetivos e comportamentais através dos quais ocorreram as experiências da pessoa com o objeto da atitude.

2.4. ATITUDES E OUTROS CONSTRUCTOS CONEXOS

2.4.1. ATITUDES E VALORES

No seu conceito mais consensual podemos considerar a atitude como a avaliação de um objeto social. Neste sentido, tanto as atitudes como os valores presumem avaliações gerais estáveis do tipo positivo/negativo. Apesar disto, não se deve confundir ambos os conceitos. Os valores são objetivos globais e abstratos que são considerados positivamente e que não têm referências nem objetos concretos. Os valores servem como pontos de decisão e juízo a partir dos quais o sujeito desenvolve atitudes e crenças específicas. Os valores tratam-se, de alguma forma, de atitudes generalizadas. Para Giddens os valores são “ideias de indivíduos ou grupos acerca do que é desejável, decente, bom ou mau” (Giddens, 2004, p.705).

2.4.2. ATITUDES E OPINIÕES

Existe uma certa semelhança entre estes dois conceitos, se tivermos em conta o seu aspeto cognitivo. As opiniões são verbalizações das atitudes ou expressões diretas de acordo/desacordo sobre temas, às quais não têm, necessariamente, que estar associadas atitudes. Além disso, as opiniões são respostas concretas e específicas, as atitudes são mais genéricas. É de ressaltar e segundo Neto, o termo opinião é usado frequentemente em sondagens de opinião pública e em pesquisa de inquérito que se concentram “(...)em atitudes partilhadas e crenças de vastos grupos de pessoas(...)” (Neto, 1998, p.350).

2.4.3. ATITUDES E CRENÇAS

As crenças são cognitivas (pensamentos e ideias), conhecimentos ou informações que os sujeitos possuem sobre um objeto atitudinal. A diferença entre crença e a atitude

reside em que, embora ambas comportem uma dimensão cognitiva, as atitudes são essencialmente afetivas (sentimentos e emoções). O modo como é visto o relacionamento destes dois conceitos está ligado ao modelo tripartido ou unitário das atitudes. Assim, por exemplo, se compartilhássemos o modelo tripartido das atitudes diríamos “(...)as crenças podem ser consideradas como o componente cognitivo das atitudes(...)” (Neto, 1998, p.349).

2.4.4. ATITUDES E IDEOLOGIA

Para Neto (1998), “a ideologia representa um sistema integrado de crenças, em geral, com uma referência social ou política (...)” (p.353).

Variam segundo duas características, identificadas por Rokeach (1973 como citado em Gouveia, 2003) atribuem ou podem atribuir distintos níveis de preferência a “valores” particulares e variam também no campo de ação – umas são plurais porque acolhem mais do que um “valor” e são permeáveis a outras “ideologias e “valores” vindas do exterior; outras são singulares porque não aprovam mais do que um valor e não expressam tanta abertura a outras.

2.5. ATITUDES E COMPORTAMENTO

As imensas indagações e estudos realizados acerca das atitudes, pretendiam efetuar uma estreita passagem entre o conceito de atitude e o comportamento humano, como afirmam Ajzen e Fishbein (1975 como citado em Santos, 2013). Desde que se entenderam as atitudes como uma disposição comportamental, compreendeu-se que podiam ser utilizadas para explicar a ação do ser humano (as atitudes podem ser deduzidas através do comportamento). Isto é, as atitudes não são diretamente observáveis, mas a partir de uma atitude podemos “adivinhar” um comportamento. Por exemplo, se tivermos conhecimento de uma pessoa que apresenta uma atitude negativa em relação à inclusão de alunos com deficiência, podemos de certa forma, prever a maneira como se comportará face à inclusão de uma forma geral.

A importância das atitudes encontra-se no fato de influenciarem frequentemente o comportamento, residindo na esperança de que elas permitem prever o futuro comportamento de alguém, sendo este, um dos principais motivos para a estudar. Por não serem inatas, procedem não somente das experiências diretas do indivíduo, mas também dos modelos de conduta que existem no seu ambiente para imitar. É daqui que

resulta a importância que o papel da família, escola, igreja, círculo social e profissional desempenham na formação de atitudes, quer pelas situações de experiência que proporcionam, quer pelas fontes de referência em que se constituem, estes grupos desempenham a autoridade adulta da sociedade.

As influências que advêm destes grupos na formação de atitudes são múltiplas, constantes e às vezes contraditórias. Todos procuram aliciar o indivíduo a agir sob determinados padrões, como forma de obter aprovação. Assim, estudos revelam que não é incomum a pessoa pensar de uma maneira, e agir de forma diferente.

Pelo menos três argumentos justificam o interesse dos pesquisadores pelo conceito de atitudes, de acordo com Rodrigues (1973, como citado em Santos, 2013):

- Atitudes constituem boas variáveis preditoras de comportamentos;
- Atitudes sociais desempenham funções específicas para cada indivíduo, ajudando-o a formar uma ideia mais estável da realidade em que vive;
- Atitudes são a base de uma série de situações sociais importantes, tais como relações de amizade e de conflito.

Uma vez que o ser humano terá as suas ações orientadas pelas suas atitudes, a Psicologia Social, através das atitudes das pessoas, procura descrever as percepções significativas que esse indivíduo tem da ordem social ou as suas predisposições comportamentais com relação a essa mesma ordem.

2.6. MEDIDA DAS ATITUDES

A medição de atitudes é muito complexa e, para dificultar ainda mais a sua medição há dois fatores que temos que ter em conta: não sendo diretamente observáveis as atitudes existem somente no pensamento dos indivíduos e, o conceito de atitude é complexo, envolvendo três componentes. Dependendo da componente que se quer medir, haverá um tipo de escala mais adequado. O que vai de acordo com as afirmações de Neto (1998, p.334) "(...) a atitude é um constructo hipotético que os investigadores tentam apreender (...) e de elaboradas técnicas de medida (...)". Com efeito, as atitudes são suscetíveis de serem quantificadas, ao poderem ser medidas permitem efetuar comparações entre os indivíduos e os grupos. As medidas que permitem esta quantificação, ramificam-se em dois grandes grupos: as medidas diretas e as medidas indiretas. As medidas indiretas são aplicadas a documentos em geral. As suas principais técnicas são a semântica quantitativa e a análise de conteúdo (Pinho, 1990). Nas

medidas diretas podemos diferenciar a “análise de conteúdo” e as escalas de avaliação. Relativamente à “análise de conteúdo”, esta permite depreender atitudes a partir de diferentes tipos de documentos escritos. Thomas e Znaniecki em 1918, como refere Neto (1998, p.369), após a análise de mais de 700 cartas enviadas e recebidas por imigrantes polacos, procuraram identificar atitudes que permitissem compreender o comportamento desses imigrantes. Mas este tipo de instrumento levantou problemas de veracidade e legitimidade, tornando-o subjetivo e de índole qualitativa, uma vez que não recorreram a instrumentos específicos ou a escalas de medida. Eiser (1983 como citado em Neto,1998) propôs um exame cuidadoso às palavras, revestidas de emoções, que as pessoas utilizaram nas entrevistas, pois podem fornecer indicações sobre atitudes subjacentes.

Quanto às escalas de atitudes são técnicas para medir o grau, a intensidade e a direção das atitudes com base em opiniões (medem expressões verbais, de afeto e de crenças relacionadas com ações). São técnicas organizadas, de papel e lápis, com preocupações psicométricas. Baseiam-se no princípio segundo o qual podemos medir as atitudes através das crenças, opiniões e avaliações dos sujeitos acerca de um determinado objeto e têm como finalidade fornecer informações que permitam a medição de atitudes. Estas correspondem a fenómenos psicológicos importantes suscetíveis de ser medidos quantitativamente. Existem diferentes procedimentos de construção de escalas.

2.6.1. ESCALA DE AVALIAÇÃO COM UM ITEM

É um método económico de medir uma atitude em estudos com carácter representativo, como as sondagens de opinião. Formula-se uma questão ligada a uma escala de avaliação com diversos graus: desde “discordo totalmente” (1) até “concordo totalmente” (5). A potencial falta de fidelidade constitui um problema incontornável deste tipo de medida, como por exemplo: “(...)pelo contexto, pela ordem dos itens, pelo humor da pessoa que responde” (Neto, 1998, p.370).

2.6.2. ESCALA DE DISTÂNCIA SOCIAL

Esta escala pretende medir o grau de distância que uma pessoa deseja manter nas relações com pessoas de outros grupos (atitudes étnicas). À direita de cada uma das sete proposições propostas coloca-se um número (1 a 7) que indica o grau de distância

social representado por cada proposição (1=casamento; 7=exclusão do país). É questionável a linearidade da escala e os seus intervalos desiguais. Não é evidente a suposição de igualdade de distância entre os pontos da escala. Contudo, mostra “(...) alguma evidência positiva da validade da escala (...)” (Alexandre, 1971, p.371 como citado em Neto, 1998).

2.6.3. ESCALA (INTERVALAR) DE THURSTONE

Há um *continuum* psicológico de afeto ao longo do qual se podem situar os indivíduos, pelo que Thurstone (1928 como citado em Cunha, 2007) procurou expandir uma técnica para localizar os indivíduos ao longo deste continuum. Assinala a atitude do sujeito, através do seu posicionamento, face a estímulos (proposições) previamente cotados, sendo a atitude do sujeito representada por um número entre 1 (mais favorável) e 11 (mais desfavorável).

Centra-se na procura da objetividade na cotação das proposições (cerca de 100) face às quais os sujeitos apenas têm de assinalar a sua concordância ou não concordância. A objetividade da cotação é acautelada pelo trabalho de avaliação das proposições por sujeitos designados por juizes, que contenham particularidades semelhantes às dos indivíduos que exerceram o papel de sujeitos (proposições dispostas em categorias que iam das mais favoráveis até às menos favoráveis e eram numeradas de 1 a 11). Os critérios usados pelos juizes, para a posterior construção de uma escala intervalar, são:

- Critério de ambiguidade (eliminação das proposições com mais variância na classificação);
- Critério de irrelevância (eliminação das que não apresentem variação entre sujeitos com atitudes diferenciadas).

A atitude do indivíduo que respondeu, é determinada por um cálculo dos valores médios ou medianos assumidos nos itens que foram objeto de escolha (figura 9). Os inconvenientes apontados a esta escala são: a sua criação é demorada, exaustiva e complexa, e ainda o facto de poder haver grandes divergências entre os juizes e os sujeitos que vão responder.

Assinale nas colunas da direita se você concorda ou discorda com cada uma das afirmações a seguir em relação ao café A		
Afirmações	Concordo	Discordo
1. É um café puro		
2. É um café muito forte		
3. É muito saboroso		
4. Seu sabor é diferente e marcante		
5. Seu aroma é delicioso		
6. É feito com grãos de café de alta qualidade		
7. É um café caro		
8. É torrado no ponto certo		
9. Sua embalagem protege o sabor		
10. Sua embalagem é bonita		
11. É um produto moderno		

Figura 9 – Escala de Thurstone para medir atitudes face ao café A

Fonte: Oliveira, 2001

2.6.4. ESCALA DE LIKERT

Uma escala tipo *Likert* é composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância desde o discordo totalmente (nível 1), até ao concordo totalmente (nível 5, 7 ou 11). Mede-se a atitude do sujeito somando, ou calculando a média, do nível selecionado para cada item (figura 10).

Embora esta escala seja mais fácil de construir e rápida na sua aplicação também possui os seus inconvenientes. Por exemplo, se aparecerem dois sujeitos que apresentam os mesmos scores, supostamente, teriam a mesma atitude. O que pode não corresponder, de modo algum, à realidade.

No resumo do artigo de 1934, Likert (como citado em Cunha 2007), afirma que é anunciado um método simples de atribuir scores em Escalas de Atitude de Thurstone, que não envolve o uso de um grupo de juízes e ainda se baseia em várias amostras para ser consistentemente mais fidedigno do que o método original. Não se muda de paradigma mas apenas de forma de construção do instrumento de medida.

Alienação dos consumidores em relação ao mercado.					
Legenda: CT = Concordo totalmente ; C = concordo ; I = indiferente ; D = discordo ; DT = discordo totalmente					
1. As empresa recebem poucas cartas de reclamação porque não fazem nada para satisfazer os consumidores individualmente.	CT	C	I	D	DT
2. As empresas não se preocupam tanto comigo ao ponto de melhorar os produtos que vendem.	CT	C	I	D	DT
3. A satisfação que tenho experimentando novos produtos acaba em um curto período de tempo após a compra.	CT	C	I	D	DT
4. Algumas vezes, quando eu olho novos produtos, eu desejo que pelo menos um deles valha a pena ser adquirido.	CT	C	I	D	DT
5. Algumas pessoas com casas grandes, carros novos e outras coisas boas conseguem obtê-los somente por meio de dívidas.	CT	C	I	D	DT
6. Algumas vezes compro produtos que eu não precisaria comprar.	CT	C	I	D	DT
7. A idéia de criar estilos e moda não é para mim.	CT	C	I	D	DT
8. Eu realmente gosto de possuir coisas de marcas reconhecidas.	CT	C	I	D	DT
9. Os produtos e serviços que eu compro e uso realmente permitem que eu seja eu mesmo.	CT	C	I	D	DT

Figura 10 – Escala de Likert face à alienação dos consumidores em relação ao mercado

Fonte: Oliveira, 2001

2.6.5. O DIFERENCIADOR SEMÂNTICO

Uma escala tipo Diferenciador Semântico é composta por um conjunto de pares de adjetivos com significados o mais opostos possível, entre os quais se estabelece uma escala de sete pontos. É pedido ao sujeito avaliado que assinale na referida escala o que sente quanto ao objeto em estudo para cada par de adjetivos. A atitude do sujeito é dada pela soma dos pontos atribuídos em cada par de adjetivos.

As escalas de Diferenciador Semântico foram introduzidas por Osgood (1952 como citado em Cunha, 2007) na continuidade de estudos desenvolvidos no quadro de teorias da aprendizagem (figura 11). Ao estudar vários pares de adjetivos opostos, identificaram-se através da análise fatorial, três fatores: avaliação, potência e atividade. Em que, BOM – MAU e AGRADÁVEL – DESAGRADÁVEL constituem exemplos de pares de adjetivos antagônicos que integram a dimensão avaliação. A dimensão atividade pode ser ilustrada com os adjetivos do tipo RÁPIDO – LENTO e ACTIVO – PASSIVO. Sendo da esfera da potência os pares do tipo RIJO – MACIO, GRANDE – PEQUENO (Lima, 2000 como citado em Cunha 2007).

Considerando que a atitude de cada sujeito se pode localizar num continuum, podemos medir a atitude face a qualquer objeto tomando sempre os mesmos adjetivo selecionados entre os da dimensão avaliativa.

Assinale com um x o espaço em branco que melhor indique o que a loja significa para você. Não deixe de responder nenhum item.

Esta loja de departamento é:

poderosa	: _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ :	fraca
não-confiável	: _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ :	confiável
moderna	: _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ :	antiquada
fria	: _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ :	calorosa
cuidadosa	: _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ :	descuidada

Figura 11 – Escala de diferencial semântico

Fonte: Oliveira, 2001

2.6.6. ESCALA DE GUTTMAN

Uma escala tipo Guttman ou Cumulativa é composta por um conjunto de frases ou itens organizados de forma hierárquica e em relação aos quais se pede ao sujeito avaliado que manifeste a sua concordância ou não. O resultado de cada sujeito é dado pelo número de respostas positivas, de acordo com os padrões de resposta preestabelecidos (Anderson, 1990 como citado em Cunha, 2007). A questão central na construção de uma escala tipo Guttman é a seriação dos itens que garanta um *crescendum* na atitude desde a mais desfavorável até à mais favorável. O próprio Guttman desenvolveu uma técnica, o escalograma, que permite essa ordenação, bem como a eliminação de itens não ordenáveis, com base nas respostas de sujeitos que fazem parte de uma amostra representativa da população (figura 12).

A medida da atitude é dada pelo padrão de resposta, isto é, a combinação de frases com que o sujeito que se está a avaliar concorda. Como as frases são organizadas de forma hierárquica, a formulação das frases, bem como a ordem pela qual são apresentadas levam a que tendencialmente, ao concordar com uma frase se concorde com todas as anteriores.

“Apesar das dificuldades para desenvolver uma escala Guttman, tais escalas têm muitas vantagens em relação às Thurstone ou Likert. Primeiro (...) é possível determinar todo o padrão de resposta s aos itens a partir de um só score total. Assim, é possível ter mais informação sobre a natureza da atitude

do inquirido. Segundo, a natureza cumulativa das escalas de Guttman torna possível avaliar a mudança de atitude. Um aumento de um ponto no score total significa que o inquirido subiu no *continuum* da atitude um item. A mudança torna-se aditiva. Em resumo, então, as escalas de Guttman são difíceis de construir mas extremamente úteis como medidas de atitude”.

(Anderson, 1990, p.334 como citado em Cunha, 2007)

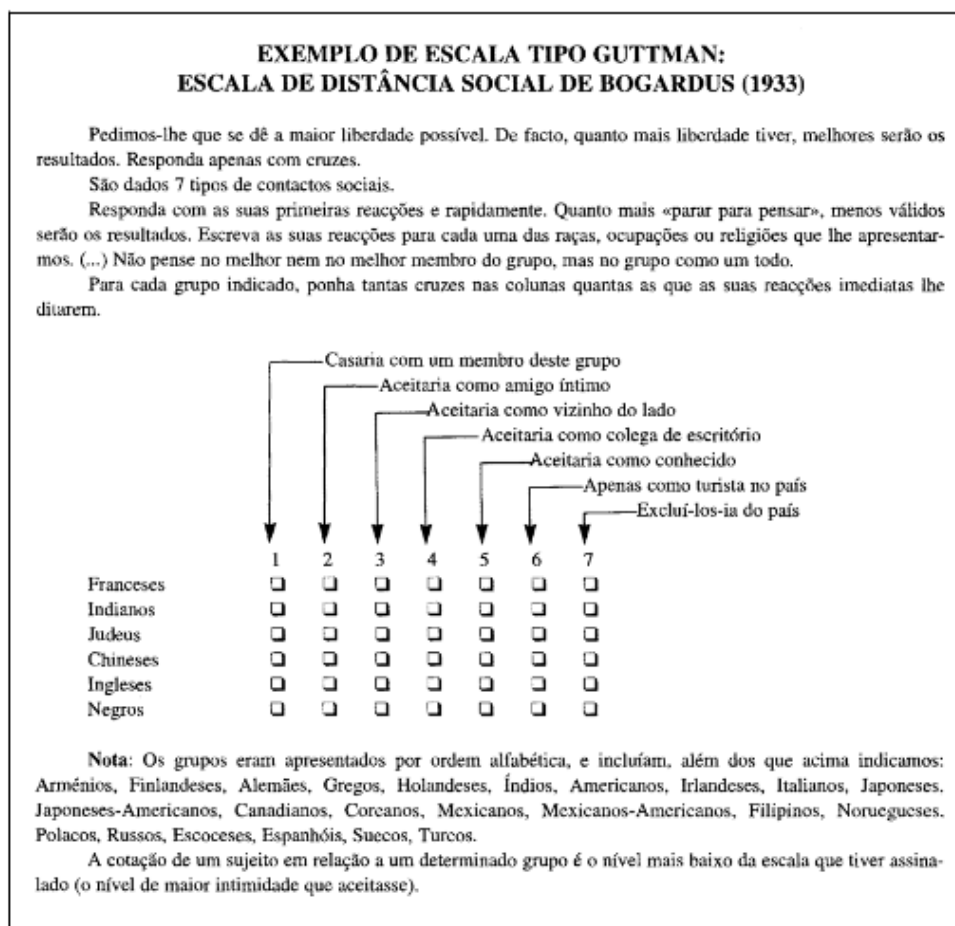


Figura 12 – Escala de Bogardus para estudar as atitudes face ao racismo (Lima, 2000).

Fonte: Cunha, 2007

2.7. ESTUDOS SOBRE AS ATITUDES

As atitudes em relação à criança portadora de deficiência, têm sofrido uma evolução significativa, uma vez que atualmente, se passa de uma perspetiva centrada somente no sujeito para uma visão mais globalizante do mesmo, onde se enaltecem as competências e os ambientes que o envolvem (escola, família, comunidade) (Ribeiro, 1999 como citado em Carvalho, 2011). É de destacar que a importância do papel do

professor enquanto agente de mudança, nunca foi tão evidente como atualmente. Estes assumem uma tarefa fundamental na formação de atitudes, positivas e negativas face ao processo de ensino-aprendizagem (Nunes, 2007 como citado em Carvalho, 2011). Segundo Wilczenski (1993 como citado em Carvalho, 2011) o êxito da inclusão de crianças com NEE nas atividades letivas regulares depende, de uma grande preparação que os professores poderão receber durante a sua formação (Poças 2009 como citado em Carvalho, 2011). Bender, Scott e Vail (1995 como citado em Carvalho, 2011) asseguram que os professores que empregam estratégias de ensino inclusivas com maior frequência, são aqueles que têm atitudes mais positivas em relação à inclusão (Oliveira et al., 2005 como citado em Carvalho, 2011). Subentende-se que para uma mudança de atitude eficaz, é essencial combinar estratégias de divulgação e informação sobre a deficiência e promover contactos e experiências entre “pessoas com deficiência” e “pessoas sem deficiência” (Fishbein & Ajzen, 1980 como citado em Carvalho, 2011).

Existem vários estudos que visam a compreensão dos fatores relacionados com a inclusão de alunos com NEE. Nestes estudos é evidenciado que as atitudes positivas dos professores são encaradas como fatores perentórios para que este processo decorra com sucesso (Conastser, Block & Lepore, 2000 como citado em Carvalho, 2011). Um dos fatores que mais influencia as atitudes dos professores é a perceção do grau de sucesso obtido, “pois nesta está subjacente uma série de outras variáveis como: o nível de informação, conhecimentos adquiridos, aquisição de estratégias específicas, contato com a experiência com alunos com deficiência” (Nunes, 2000, p.20 como citado em Carvalho, 2011).

Quando os professores contactam com alunos NEE, podem muitas vezes resultar em experiências negativas, neste sentido os autores recomendam que esta intervenção deve ser muito bem planeada e sistematizada (Reber et al., 1995 como citado em Carvalho, 2011), contudo na maioria das vezes proporciona-se um desenvolvimento de atitudes positivas.

Nos últimos 30 anos, em Inglaterra ocorreu um desenvolvimento satisfatório em relação à postura atitudinal face à criança com NEE, e Thomas (1978 como citado em Carvalho, 2011) destaca que no entanto, apesar da evolução significativa, continuam a existir sinais de hesitação, inquietação e discriminação, com os quais essas crianças têm de se confrontar. Segundo o mesmo autor, as crianças com NEE manifestam restrições impostas pela própria sociedade e, outras que lhes são autoimpostas e que resultam da aceitação do estatuto que lhe é conferido.

Através de um estudo realizado acerca das atitudes dos professores face à integração escolar de crianças com NEE, Garcia e Alonso (1985 como citado em Carvalho, 2011) concluíram que, os professores mais jovens apresentavam um valor de atitudes mais positivas, face à integração dessas mesmas crianças. Observaram-se diferenças entre os professores dos diferentes níveis de ensino, ou seja, quanto mais elevado era o grau de ensino, menos positivas eram as atitudes dos professores.

Croll e Moses (1995 como citado em Carvalho, 2011), através de um estudo efetuado no Reino Unido, avaliaram o grau e o tipo de influência das crianças com NEE, apresentadas pelos alunos de uma escola de ensino regular. Os autores concluíram que aparece uma atitude mais favorável comparativamente à integração de crianças deficientes motoras ou com dificuldades de aprendizagem, do que a crianças deficientes mentais que apresentem problemas comportamentais (Silva, 1997 como citado em Carvalho, 2011).

As atitudes estão em constante formação e mudança, atuam como um reflexo da sociedade e por isso são aprendidas gradualmente através da experiência e contacto com o mundo que a rodeia.

Estas estabelecem o modo de integração (Nunes, 2000 como citado em Carvalho, 2011) e, facultam uma maior transparência e estabilidade, permitindo ao indivíduo criar determinados limites de referência que lhe possibilitam organizar e perceber melhor o meio envolvente (Vaz, 1997 como citado em Carvalho, 2011).

Os profissionais envolvidos na construção do desenvolvimento psicofísico e social das crianças com NEE, devem construir práticas pedagógicas que visem a construção de atitudes novas em relação a essas crianças (Mazzota, 2003 como citado em Carvalho, 2011).

Gorgatti et al. (2004 como citado em Carvalho, 2011) sustentam que a mudança de atitudes e comportamentos é fundamental para que a inclusão de alunos com NEE seja eficaz, conduzindo assim ao sucesso e fazendo com que os preconceitos existentes, sejam superados.

De acordo com Fazio e Zana (1981 como citado em Carvalho, 2011) a experiência direta beneficia a formação de atitudes, mais estáveis e duradouras. Larrive e Cook (1979, como citado em Carvalho, 2011), mencionam que os professores do ensino regular exteriorizam atitudes desfavoráveis perante a integração de alunos com deficiências ligeiras. Segundo estes autores e através das investigações que fizeram puderam concluir, entre muitas outras coisas, que as atitudes dos professores do ensino

regular face à integração escolar tendem a ser mais positivas à medida que o nível de ensino diminui.

Em jeito de conclusão e, para que o processo de inclusão seja infalível, é imprescindível que haja uma reestruturação do sistema educativo. Esta deverá ir ao encontro de pressupostos ligados à cooperação, na medida em que a inclusão tende a criar uma escola para todos. (Rodrigues, 2001 & Maciel, 2000 como citado em Carvalho, 2011). Apesar dos recursos, as competências dos professores e a reestruturação técnica, serem fatores elementares no processo de inclusão, importa mencionar que a mudança de atitudes é sem dúvida o elemento mais crucial.

CAPÍTULO III – FILOSOFIA DA ESCOLA INCLUSIVA

3.1. DIREITO À EDUCAÇÃO

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda”.

(Paulo Freire, 1991 como citado em Lopes, 2011)

Na Convenção sobre os Direitos da Criança¹¹, nos artigos 28.º e 29.º, podemos verificar que:

“A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário e acessíveis a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional.

A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelo país, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.”

(resumo artigo 28.º e 29.º da convenção sobre os direitos da criança Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem¹² vemos consagrado no seu artigo 26.º: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental”.

A educação nem sempre foi cumprida, sendo ela um direito fundamental à própria existência. Não podemos esquecer que a Constituição de 1933 não considerava sequer, o direito à educação e que, no período anterior ao 25 de Abril de 1974, ela só viria a ser consagrada com a publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho¹³, que, na sua Base II, estabelecia que no domínio da ação educativa incumbe especialmente ao estado

11Fonte: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

12Fonte: http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl_Univ_Direitos_Homem.pdf

13Fonte: <http://www.dre.pt/pdf1s/1973/07/17300/13151321.pdf>

“(...)assegurar a todos os portugueses direito à educação(...)”, “(...)tornar efetiva a obrigatoriedade de uma educação básica(...)” dando “(...)igualdade de oportunidades para todos”. O tratamento igualitário deve estabelecer a base do planeamento das sociedades. O princípio da igualdade estabelece que as necessidades de cada indivíduo tenham a mesma importância e, que todos os recursos sejam aplicados de modo a garantir a todos iguais oportunidades.

Nas últimas décadas, a orientação da política educativa e social tem sido a de promover a integração, a participação e o combate à exclusão. A escola deverá ser assim um lugar único da prática da democracia, criando igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Dewey (1988, p.62 como citado em Lopes, 2011) refere,

“(...) a educação significa a soma total de processos, por meio dos quais uma comunidade ou um grupo social, grande ou pequeno, transmite os seus poderes e fins adquiridos, com o objetivo de assegurar a sua própria existência e o seu desenvolvimento contínuo”.

Assim, a escola emerge como a primeira instituição social que tem o objetivo de preparar cidadãos para contribuir, defender, modificar e desenvolver a sociedade a que pertencem e a que todos têm direito. No desenvolvimento do ser humano, a escola assume uma etapa essencial na promoção do desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social da pessoa, tendo como principal função a integração do indivíduo na sociedade, como membro ativo e participativo. Contudo existem dois fatores que influenciam o desenvolvimento humano:

- Os fatores da hereditariedade e a adaptação biológica, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares;
- Os fatores de transmissão ou de interação social, que intervêm desde o nascimento e desempenham, um papel importante, na formação dos comportamentos e da vida mental.

Falar de um direito à educação é, pois em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo.

Ainscow (1997 como citado em Lopes, 2011) refere, que muitas crianças ao longo da sua vida escolar, numa ou noutra altura, passam por dificuldades.

Contrariando as perspetivas tradicionais em que as dificuldades de aprendizagem eram vistas como limitações e/ou deficiências individuais, existe uma abordagem mais positiva que reconhece que as dificuldades de aprendizagem podem resultar da interação

de um conjunto de fatores muito complexos. Entre eles conta-se a natureza do currículo, a organização da escola e a disponibilidade e competência dos professores.

A escola transmite modelos, atitudes e comportamentos apropriados à sociedade a que pertence, junto de uma população diversa que a compõe e que tem de conduzir com sucesso. Privar qualquer criança desta vivência é, pôr em causa o seu desenvolvimento da socialização.

A noção de norma e normalidade são relativos e socialmente estabelecidos.

Podemos afirmar que, apesar de diferentes entre si os indivíduos que compõem a Humanidade, apresentam sempre mais semelhanças do que diferenças. Garcia (como citado em Lopes, 2011) reconhece que, o processo tem de ter um papel humanizador, integrador, compensador e superador das deficiências para não se transformar num instrumento criador da desigualdade, do insucesso e da patologia da deformação.

Concordamos com Fonseca (1980 como citado em Lopes, 2011) quando diz que toda a abordagem da problemática da deficiência não deve ser feita com base numa escolha dicotómica normal/anormal, deficiente-não deficiente, mas sim deve-se fundamentar a ideia de que todos somos diferentes e únicos.

Fonseca (1969 como citado em Lopes, 2011) apresenta-nos o programa de Modificabilidade Cognitiva Estrutural que cria a inteligência humana como um constructo ativo flexível e transformável que está na base da adaptabilidade da espécie, ao longo do seu percurso histórico/social e tem como base o pressuposto, de que todo o ser humano é modificável.

Este programa implica o combate a atitudes tradicionais, como por exemplo: “Que direito há em submeter a criança portadora de deficiência a testes ou processos tão duros para que afinal façam apenas mais uma habilidade” (Fonseca, 1996, p.59 como citado em Lopes, 2011).

Qualquer sistema de ensino, regular ou especial, que retire ou rejeite crianças, por motivos de rendimento ou aproveitamento, não é coerente com os princípios humanos e pedagógicos que o criaram. Afirma Fonseca (1996, p.62 como citado em Lopes, 2011) que:

“A filosofia da Modificabilidade Cognitiva Estrutural não aceita acriticamente as explicações e os determinismos despóticos da genética e da hereditariedade (...) o indivíduo com baixo rendimento (...) pode beneficiar, não só de conforto e segurança afetiva, mas também de programas adequados à modificabilidade e à otimização do seu potencial de aprendizagem”

Por isso, é essencial acreditar que os indivíduos portadores de deficiência podem mudar, carecendo contudo de muito trabalho, generosidade e da omissão definitiva das expectativas negativas, acreditando que eles não estão condenados a não mudar, sob pena de sermos promotores de uma pedagogia conservadora, desumana.

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a democratização da educação sustenta-se em dois eixos determinantes:

- No eixo horizontal encontramos a escola para todos, gratuita e obrigatória;
- No eixo vertical temos a adaptação da escola às características individuais de todos os alunos e em especial das crianças com NEE.

As grandes linhas orientadoras da Educação Especial identificam-se, por isso, nesta perspetiva:

- No direito a uma educação adequada que corresponde às NEE de cada aluno;
- Na opção, sempre que possível, pela educação integrada nas escolas regulares, que, para tal, devem estar devidamente equipadas;
- Na obrigatoriedade e na gratuidade de educação para todos os alunos, qualquer que seja o tipo e grau da NEE;
- Na responsabilidade do Ministério da Educação pela educação de todas as crianças e jovens com NEE.

Para conseguirmos alcançar o objetivo da igualdade nos resultados da educação, é elementar repensarmos a forma como observamos as diferenças entre os alunos, como encaramos os objetivos da educação e o processo que adotamos na organização das escolas. Se identificarmos o sucesso escolar como possível para todos, através de processos eficazes de ensino, o maior desafio que se apresenta às escolas é criar ambientes de aprendizagem que impulsionem a igualdade em relação a todos os alunos, partindo da identificação das práticas que negam um acesso igual ao currículo e o reconhecimento de práticas que facilitem esse acesso.

Wang (1997, p.63 como citado em Lopes, 2011) afirma que o caminho certo é, “ir ao encontro das necessidades educativas duma população cuja diversidade é crescente e cuja educação constitui um enorme desafio”

Não há dúvida que uma das tarefas inevitáveis para o progresso educativo, é decidir como retribuir de forma eficaz às necessidades educativas de um número significativo de alunos com características distintas, que instituem um grande desafio às escolas que os recebem, em especial os alunos com NEE.

Trata-se de um direito teoricamente confirmado a todo o ser humano e hoje também já declarado à pessoa com deficiência.

3.2. CONCEITO DE INCLUSÃO

Nos últimos anos, os princípios ligados à educação inclusiva adotaram, como consequência da sua incorporação em diferentes documentos internacionais, proporções preponderantes na educação. Portugal não ficou alheio às novas ideias, tendo assumido, com a ratificação da Declaração de Salamanca¹⁴ (UNESCO, 1994), o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de que todos os indivíduos devem cooperar, de uma forma consciente e responsável na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem também defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de adequarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

O conceito de inclusão não pretende “normalizar” o aluno com NEE mas assumir a heterogeneidade, a diferença e diversidade como realidades positivas que poderão tornar as comunidades escolares mais enriquecidas. Pretende levar os alunos com NEE a receber os mesmos direitos de acesso à educação isto é, de frequentar a mesma escola, a mesma turma, que o seu colega dito “normal”, onde por direito, deverá receber uma educação adequada ao seu perfil, características e necessidades.

Segundo Gordon Porter (1994 como citado em Souza & Cardozo, 2013), a escola inclusiva é um sistema de educação e ensino, no qual os alunos com NEE são educados na escola, em salas regulares, de acordo com sua faixa etária, com colegas que não têm NEE e, onde têm acesso a escolarização e apoio ajustado às suas capacidades individuais.

14 A Declaração de Salamanca é um documento publicado em 1994 como resultado da Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais (World Conference on Special Needs Education). Muito embora este documento tenha surgido no contexto da educação de crianças em condição de necessidades educativas especiais e assinala, tal como refere Bénard da Costa (1999), um momento fundamental “na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com necessidades educativas especiais” (p. 29), nele vêm claramente explicitados os princípios inclusivos (Clark, Dyson, Millward, & Skidmore, 1997). É assim que este documento constitui um documento essencial, norteador das práticas inclusivas.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva necessita de grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo tais como: articulação dos diferentes agentes educativos, a gestão da sala de aula e do currículo e do próprio processo de ensino-aprendizagem. Todas estas mudanças originam resistências e medos. Mas para além das reações naturais face a uma situação de mudança (Fullan, 2001 como citado em Freire, 2008), também temos que ter em conta, as atitudes e crenças dos diferentes agentes educacionais, por vezes antagónicas aos princípios que se ambicionam promover, a falta de formação e de competências que facilitem a implementação desses mesmos princípios (Ainscow, 2005 como citado em Freire, 2008) e os constrangimentos curriculares, organizacionais e, mesmo, legais (Ainscow, 2005; Dyson & Millward, 2000; Freire & César, 2002, 2003; César & Oliveira, 2005 como citado em Freire 2008), que estabelecem verdadeiras barreiras ao desenvolvimento de sistemas inclusivos.

Incluir, é admitir a existência de uma criança diferente, reconhecer as suas limitações e procurar satisfazer as suas necessidades, num meio o mais normalizado possível. É proporcionar a todos os alunos, independentemente das dificuldades, ritmos, *handicaps*, um desenvolvimento harmonioso, através de meios de flexibilização adequados.

A inclusão escolar está inserida num movimento mundial denominado inclusão social que tem como objetivo efetivar a igualdade de oportunidades para todos, inclusive para os indivíduos que, devido às condições económicas, culturais, raciais, físicas ou intelectuais, foram rejeitados pela sociedade. Assim, este movimento prevê a construção de uma sociedade democrática, na qual todos possam desempenhar a sua cidadania e onde exista respeito à diversidade.

De acordo com Correia (1997) a educação inclusiva relaciona-se com a noção de escola enquanto um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade e diferença.

A filosofia da inclusão possibilita a compreensão de que todos somos diferentes e que, todas essas diferenças devem ser respeitadas e aceites.

3.3. A INCLUSÃO E O CONTEXTO ESCOLAR

Os princípios das práticas educativas, visam a promoção da “Escola Para Todos” e a reorganização das escolas no sentido de responderem aos princípios da Filosofia da Inclusão. A filosofia confinante a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de

pertença, onde toda a criança é reconhecida e protegida pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é enaltecida, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade. As crenças e os valores constituídos nesta filosofia assentam em aspetos relacionados com o sentimento comunitário, com a participação de todos os alunos e com o respeito pela diversidade, incentivando as escolas a esforçarem-se por encarar o aluno como um todo, dando importância não só aos aspetos académicos, mas também aos socio emocionais e de cidadania (Schaffner & Buswell, 1996 como citado em Lopes, 2011).

Neste sentido, é essencial mencionar que os conceitos e as práticas relativamente ao atendimento dos alunos com NEE têm progredido ao longo dos tempos no nosso país.

Os princípios orientadores estão em linha com as orientações das Nações Unidas, UNESCO, OCDE e EU.

No nosso país, esta preocupação está indicada e consignada pela Lei 46/48 - Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo Decreto-Lei 35/90 de 25 de Janeiro, pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro e pela Declaração de Salamanca de 7 de Junho de 1994, os quais esclarecem os pressupostos em que assentam as novas diretrizes para intervenção, invocando para a necessidade de terem como política o princípio da educação inclusiva.

Os princípios da atuação neste âmbito podem ser resumidos sob a forma de três direitos fundamentais:

O direito à educação: contemplado na Declaração dos Direitos do Homem e na Declaração dos Direitos da Criança, implicando e garantindo que todas as crianças portadoras de deficiência tenham acesso ao ensino;

O direito à igualdade de oportunidades: implica que a cada criança seja facultado um atendimento individualizado que corresponda às suas características e necessidades educativas;

O direito de participar na sociedade: deve ser garantido desde a infância, traduzindo-se no direito da criança deficiente viver no seu ambiente familiar na comunidade em que a família reside, usufruindo das respostas educativas de que necessita.

Os professores têm como missão desenvolver na escola os princípios da inclusão, tendo como objetivo primordial planear, dinamizar e avaliar o projeto da escola conducente a esta filosofia.

É importante mencionar que o alcance da ação, por parte da comunidade educativa, estende-se:

- Ao desenvolvimento de uma cultura de escola e de sala de aula, incentivando e apoiando as dinâmicas da inclusão;
- À sensibilização da comunidade educativa para o processo da inclusão;
- À disponibilização do atendimento escolar para toda e qualquer criança residente na sua área de residência;
- À identificação dos constrangimentos e problemas inibidores da inclusão;
- À estimulação da emergência de um clima relacional seguro e de entajuda ao nível da comunidade escolar;
- À promoção de resolução de problemas educacionais de alunos com problemáticas complexas mediante a criação de equipas de colaboração.

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”. (Declaração de Salamanca, 1994, ponto 7).

De acordo com Thomas, Walker e Webb (1998 como citado em Lopes, 2011), o *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que:

- Reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita;
- Não tem barreiras sendo acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- Trabalha com, e não é competitiva;
- Pratica a democracia, a igualdade.

Na Declaração de Salamanca, os grandes princípios declarados encontram-se na definição acima citada, quando sugere que a educação se deve processar em escolas regulares, escolas inclusivas, que têm como incumbência facultar os meios mais

adequados para combater atitudes discriminatórias, desenvolvendo comunidades abertas e responsáveis, edificando uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Segundo César, (2003 como citado em Lopes, 2011), a escola inclusiva é uma escola onde se enaltece a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como assustadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.

Assim as escolas devem ajustar-se a todas as crianças,

“(...) independentemente das suas condições físicas, sociais, linguística ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Ação, a expressão NEE refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.6)

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, é imprescindível que adotem e enalteçam os seus conhecimentos e as suas práticas, que ponderem a diferença como um desafio e uma conjuntura para a formação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de registar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para empregar os recursos disponíveis, para conceber outros, que utilizem uma linguagem compreensível a todos e que tenham a audácia de correr riscos. (Ainscow, 2000 como citado em Lopes, 2011)

3.4. ESTRATÉGIAS PARA FAVORECER A INCLUSÃO

Frequentemente nas escolas, as mudanças tornam-se bastante delicadas, pois elas não podem permanecer da mesma maneira se pretendem mudar. Com efeito, desenvolver uma escola para práticas inclusivas, requer uma boa harmonia entre o novo

e o antigo, e é necessário determinar um processo que ajude a escola a colocar-se em movimento, e a avançar com firmeza, mesmo que no princípio se origine uma situação de conflito.

A nossa fundamentação para encontrar estratégias de ação incidu sobre distintas experiências de trabalho inspiradas na filosofia das escolas eficazes, como David e Thomas em 1992, Reynolds e Ramasaut em 1993 e Ainscow em 1995a e b, e postas em prática em diversos trabalhos de pesquisa na região de Múrcia, como Arnaiz Sánchez et al., de 1999, 2000 e 2005c e Rodriguez 1999, entre outros lugares, facilitando assim a mudança (Fávero, Ferreira, Ireland, & Barreiros, 2009):

- Criar um ambiente propício e descontraído nos primeiros momentos de funcionamento, com o objetivo de formar um grupo de trabalho que possa atuar de maneira colaborativa. Como indica Escudero (1990, como citado em Fávero et al., 2009), necessita ficar claro que a dinâmica da tarefa deve possibilitar a análise, a revisão, a crítica conjunta e a melhoria dos aspetos organizacionais e curriculares.

- Expor as contrariedades presentes na escola com o objetivo de realizar o diagnóstico da situação.

- Projetar os diferentes problemas e analisar as causas e as situações que os determinam, devendo ser diligenciadas as soluções mais ajustadas, a curto e a longo prazo, por meio de perguntas como: Que educação queremos? Quem decide sobre isso? Que papel corresponde à escola, aos professores e à comunidade educativa em relação ao projeto, à execução e à avaliação?

- Uma vez avaliadas, debatidas e reunidas as diversas soluções por parte de todo o grupo, será elaborado um plano de ação que contribua para transformar, de maneira progressiva, a prática.

Para facilitar este processo de trabalho, Ainscow (1995b, como citado em Fávero et al., 2009) articula seis categorias:

1.A existência de uma liderança efetiva: ela não é só da responsabilidade de uma equipa, mas deveria ser desempenhada por todos os membros da escola. Assim, as funções de liderança serão efetuadas pelo corpo docente e nelas poderá cooperar um número amplo de pessoas, compartilhando responsabilidades de maneira coletiva. Esse enfoque pretende destruir conceitos tradicionais de hierarquia e controle, possibilitando a resolução de problemas de maneira compartilhada e consensual. Isto não implica que as individualidades não sejam consideradas e respeitadas.

2.Compromisso de toda a comunidade educativa: inclui professores, pais, outros membros da comunidade educativa e nomeadamente os alunos. Com este objetivo, os professores elaboram as suas aulas e desenvolvem o currículo de maneira que todos os alunos participem das tarefas e das atividades propostas, sendo indispensável a elaboração de estratégias metodológicas colaborativas que promovam a participação. Segundo Reynolds e outros (1997, como citado em Fávero et al., 2009), quando as escolas são preparadas levando em conta tais considerações, encontram um sucesso bastante elevado.

3.Planeamento colaborativo: os professores devem diligenciar de forma colaborativa para encontrar métodos de ensino-aprendizagem alternativos, levando em conta a que o importante não é o plano em si, mas o planeamento e a participação do corpo docente, de maneira que se criem propostas comuns, se resolvam as diferenças, e se estabeleçam os processos de ação a serem postas em prática. Isto irá desenvolver uma condição de entendimento compartilhado que ultrapassará o plano em si e gerará a mudança.

4.Estratégias de coordenação: comumente as escolas são formadas por unidades, ações, processos e indivíduos que tendem a atuar isoladamente, situação esta que se vê favorecida pela ambiguidade de metas que muitas vezes caracterizam a escolarização. A partir dessa estratégia, tenta-se coordenar as ações dos professores, criando um estilo de trabalho que desenvolva habilidades e que seja capaz de os ajudar a estabelecer a resposta educativa mais adequada às características dos seus alunos.

5.A pergunta e a reflexão são processos relevantes: ambos os elementos são essenciais para corroborar se estão a ser produzidas as transformações esperadas tanto no conjunto da escola, quanto em contexto de sala de aula. À medida que os professores falam da sua experiência, questionando-a e refletindo sobre ela, estão a ajudar a explorar as dimensões do seu trabalho, o significado das suas ações e a repercussão das suas estruturas organizacionais. Portanto, quando os professores começam a realizar atividades novas nas salas de aula, é proveitosa a implementação de um processo de reflexão sobre o trabalho realizado, que ajude os seus protagonistas a serem conscientes da sua atuação e a melhorarem as suas decisões. O mesmo pode ser realizado por meio de comentários dos professores, da observação ou de uma sessão de trabalho gravada, para posteriormente ser analisada.

6.Uma política para o aperfeiçoamento do corpo docente: a colocação em prática dos cinco pontos anteriores pode ser ponderada como a base de uma política de desenvolvimento do corpo docente, já que tem um impacto significativo na sua forma de

pensar e atuar. Pouco a pouco, ela modificará avida neste espaço. A escola deve proporcionar a oportunidade de pôr em prática – de forma imediata, contínua e com o apoio mútuo dos professores – as atividades planeadas.

Abreviando o exposto, caberia dizer que tornar as escolas mais inclusivas exige uma nova forma de alcançar as dificuldades de aprendizagem e de contestar o significado de termos como diversidade, heterogeneidade e NEE. É imprescindível, mudar as estruturas das escolas, assim como a utilização e a distribuição tanto dos recursos pessoais como dos materiais, que usualmente estão organizados para manter o próprio *status quo*, em vez de apadrinharem novas formas de desenvolvimento profissional. A filosofia da inclusão pode ser um bom caminho para isto. (Fávero et al., 2009)

3.5. ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO

Segundo Bennett (1997, p.129 como citado em Lopes, 2011) “os professores são a chave para a inclusão”, uma vez que são eles que colocam em curso, todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em geral e, principalmente os que têm NEE. Também Correia (1999 como citado em Lopes, 2011) refere que enquanto os programas de integração aumentam, os ambientes educativos exigem uma preparação mais cuidada que assentam numa manifestação de atitudes positivas por parte dos professores.

Segundo Duchane e French (1998, p.371 como citado em Fonseca, 2012), “atitudes favoráveis dos professores são uma potente variável no ensino e cruciais para a inclusão de alunos com deficiências”. No entanto como refere Kauffman (1989 como citado em Fonseca, 2012) “(...)muitos professores do ensino regular ainda não aceitaram completamente a ideia de inserção dos alunos NEE nas classes regulares”.

Na nossa sociedade defrontamo-nos ainda com uma grande escassez de aceitação da criança com NEE como uma pessoa útil e produtiva, considerando as suas limitações.

Jones (1984 como citado em Fonseca, 2012) reconheceu alguns “mitos”, que se confrontam com as atitudes face ao indivíduo portador de uma deficiência, que estão enraizadas no discurso da sociedade e aceites por esta, apossando-se como “verdades absolutas”, tais como:

“As atitudes face aos indivíduos deficientes são negativas”

A perceção comumente mais aceite é de que as atitudes face a pessoas portadoras de deficiência são negativas. No entanto, estas provêm de fatores como o

grau e tipo de deficiência, a natureza da situação vivida pelo indivíduo e as características pessoais do objeto e do sujeito. As atitudes face aos indivíduos portadores de deficiência não são desenvolvidas pelas suas características específicas nem pelo seu comportamento, dependem sim do contexto, objeto e realidade das crenças e sentimentos expressos pelo sujeito.

“As atitudes negativas exibidas face à população deficiente são baseadas na falta de informação.”

A atitude é inculcada por vários fatores que encaminham para a identidade do sujeito que a exhibe. Deste modo, é necessário identificar que tipos de informação e experiência, conduzem a determinadas atitudes, comportamentos e crenças.

“Os deficientes têm um baixo autoconceito.”

As atitudes negativas são interiorizadas pelo indivíduo portador de uma deficiência, assumindo a forma de um autoconceito baixo. Os indivíduos portadores de deficiência experimentam com assiduidade situações de reprovação e de fracasso e estas, normalmente conduzem a um sentimento de incapacidade, acomodando-se assim ao fracasso e à não-aceitação.

“Os deficientes e as suas famílias devem aprender a aceitar as suas deficiências.”

O diagnóstico de uma deficiência promove na família um sofrimento. Assim, é fundamental proceder a uma adaptação da situação vivida, que passa por uma progressiva aceitação do real.

“As atitudes negativas conduzem a comportamentos de rejeição face ao deficiente.”

Aos comportamentos de rejeição e às atitudes negativas, associam-se outros fatores que incutem o comportamento do indivíduo, como as normas sociais, valores como a justiça, a carácter, entre outros.

Os mitos referidos anteriormente, de certa maneira refletem a atitude da sociedade face às pessoas portadoras de deficiência, levando a uma diversidade de sentimentos, atitudes e comportamentos.

Atualmente progredimos para uma maior consciencialização e sensibilização desta questão, o que se reflete na tendência para a inclusão. A inclusão não advém unicamente do contexto educativo, mas também com as pessoas com quem a criança convive, e

estas devem participar na sua educação, no seu desenvolvimento e integração na sociedade (Berro et al., 2008 como citado em Fonseca, 2012)

Sendo a educação um processo de aprendizagem, que incide no aluno pelas experiências vividas nos ambientes em que se insere, a educação especial contempla esta ideia e, muito mais, como refere Correia (2008, p.19 como citado em Fonseca, 2012): "um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE."

Assim, educação especial e a inclusão unificam-se com a intenção de permitir uma educação e uma integração na vida em sociedade, de forma autónoma e com sucesso (Correia, 2008 como citado em Fonseca, 2012). A inclusão possibilitará a inserção do aluno com NEE no ensino regular, de modo a facultar acesso a serviços educativos apropriados ao apoio das equipas multidisciplinares, tudo em prol das suas necessidades. Consequentemente, a inclusão responde às necessidades dos alunos com NEE, tendo como incumbência oferecer-lhes uma aprendizagem adaptada, tendo em conta o nível académico, socio emocional e pessoal, indispensável no desenvolvimento da criança. (Correia, 2008 como citado em Fonseca, 2012)

Deste modo, a escola tem a obrigação de fazer uma reestruturação das suas práticas educativas, envolvendo o currículo, permitindo uma aprendizagem cooperativa aos alunos com NEE. O currículo aliás torna-se a chave para o sucesso escolar dos alunos, onde devem estar premiados os aspetos letivos, não letivos e principalmente, as adaptações curriculares em função das necessidades de cada criança. (Correia, 2008 como citado em Fonseca, 2012)

A inclusão desempenha um efeito positivo sobre os alunos com NEE (ganhos sociais e autoconceitos mais positivos), mas este sentimento não se estende até ao produto académico do aluno. No que respeita à formação pedagógica, habilitações e capacidades, para lidar com a inclusão, segundo Correia (1999, p.161 como citado em Fonseca, 2012),

"(...) o sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam responder às necessidades educativas da criança, e do desenvolvimento de atitudes positivas face à integração".

3.6. A INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR DO AUTISMO

Os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças com PEA uma igualdade de oportunidades e uma melhor preparação para a vida.

É fundamental que a família e amigos que tenham crianças autistas, as tratem normalmente, tentando compreender a sua maneira de ser e, assim ajudá-las, proporcionando-lhes tratamento e apoio adequado. Muitas pessoas desconhecem o comportamento dos autistas, mas é necessário integrá-los na sociedade, pois eles apresentam graves dificuldades de socialização. Existem diversas técnicas que ajudam a criança com autismo a desenvolver a socialização e cada uma, tem um nível de eficácia de acordo com o perfil psicossocial de cada autista.

De acordo com o Dr. Peter Vermeule¹⁵, cada vez mais crianças com PEA frequentam as escolas ditas “normais”. Um dos elementos básicos no processo de integração é a aceitação da criança com autismo pelos seus colegas, esta abrangência incide tanto nos professores como nos alunos. A atitude perante a “criança especial” na sala de aula, tem um papel essencial nos efeitos da sua integração. Contudo, uma atitude positiva para com as pessoas portadoras de uma deficiência, não é suficiente para modificar o comportamento dessas crianças. Frequentemente, os aspetos desorientadores do autismo interferem com uma atitude positiva. Para ultrapassar estes aspetos, os colegas da turma necessitam de compreender o que é o autismo.

De acordo com Mota, Carvalho e Onofre, (2003 como citado em Lopes, 2011) as crianças com autismo revelam dificuldades de aprendizagem muito específicas por apresentarem mudanças qualitativas das interações sociais, da comunicação verbal e não-verbal tanto recetiva como expressiva, perturbações do comportamento e grande limitação da capacidade de imaginação e da fantasia. No entanto, estas crianças apreendem e manifestam um progresso significativo com a utilização de métodos educacionais específicos, que admitam e procurem compensar estas dificuldades e, que criem ambientes estruturados e programas diários que têm como resultados práticos o aumento das suas capacidades funcionais e, a redução das suas limitações e comportamentos inadequados. Na década de 70, começou-se a utilizar métodos de ensino fundamentados em técnicas de modificação do comportamento, efetivamente eficazes, que contribuiram para a melhoria da qualidade de vida das crianças com PEA e aproximou-as do mundo das outras pessoas (Bautista, 1993 como citado em Lopes, 2011).

¹⁵ Fonte: http://www.appda-lisboa.org.pt/congresso/files/Posters_resumos.pdf

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, foram criadas em determinadas escolas, as Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com PEA. Estas Unidades de Ensino Estruturado fomentam uma resposta educativa especializada, desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos com manifestações enquadradas nesta problemática. A organização da resposta educativa para alunos com PEA deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

As Unidades de Ensino Estruturado (Gonçalves et al., 2008) têm os seguintes objetivos:

a)-Promover a participação dos alunos com PEA nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b)-Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;

c)-Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d)-Proceder às adequações curriculares necessárias;

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

f)-Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família (Decreto-Lei n.º 3/2008, art.º25).

O estudo elaborado por Burgess (2003 como citado em Lopes, 2011), teve como intenção estudar as necessidades dos professores, e a sua habilidade para incluir estudantes com autismo na sua aula. Participaram 290 professores pertencentes a escolas do distrito de Vancouver e 70% dos professores tinham alunos autistas incluídos nas suas turmas regulares. A autora concluiu que as necessidades fundamentais dos professores na inclusão destes alunos na sua aula, prendem-se com o apoio essencial dos outros professores e do órgão de gestão da escola, a formação contínua para melhorar os seus conhecimentos acerca do autismo, as boas práticas e estratégias para trabalhar com estes estudantes e por ultimo, tempo para desenvolver, implementar, modificar e adaptar os programas para os referidos alunos e turmas reduzidas.

3.7. A LEGISLAÇÃO FACE À EDUCAÇÃO ESPECIAL

“Diferenciar tarefas é permitir que cada um aprenda a seu ritmo, com os métodos que lhe são mais adequados, que lhe permitam aprofundar os conhecimentos, dotando-o de competências para prosseguir o seu percurso escolar beneficiando de apoios pedagógicos à medida das suas necessidades e das suas competências”.

(Perrenoud, 1995 como citado em Lopes, 2011)

Em Portugal, foram reestruturados os serviços de Educação Especial através do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro que revogou o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto. Nesta reorganização o objetivo subjacente é a garantia da qualidade do ensino, orientada para o sucesso de todos os alunos (Capucha, 2008 como citado em Lopes, 2011).

O Decreto-Lei n.º 3/2008¹⁶, de 7 de Janeiro, agrupa as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Ambiciona impulsionar a igualdade de oportunidades, enaltecer a educação e fomentar a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto fundamental dessa qualidade é, a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida, importa projetar, um sistema de educação maleável, ponderado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos.

Nos últimos anos, e particularmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de receber e manter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente rejeitados. Esta noção, dada a sua dimensão altamente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e dos progenitores.

¹⁶Fonte: <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

A educação inclusiva visa a integridade educativa, sendo que, por esta, se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem certificar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias, que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva prevê a individualização e a personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais, que facilitem a autonomia e o acesso à condução da cidadania por parte de todos.

Os apoios especializados visam responder às NEE 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, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Os apoios especializados podem envolver ajustamento de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, assim como a utilização de tecnologias de apoio. Não se trata apenas de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro consagra um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser premeditada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se no meio menos restrito possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adotada quando se revele indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos. Assim, para as Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com PEA, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro regula o seguinte:

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

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

2-A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3-Constituem objetivos das unidades de ensino estruturado:

a)-Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b)-Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;

c)-Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d)-Proceder às adequações curriculares necessárias;

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

f)-Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4-As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5-As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em Educação Especial.

6-Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a)-Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b)-Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c)-Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d)-Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e)-Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f)-Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g)-Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h)-Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

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

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

8-Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A escola inclusiva prevê que todas as crianças, independentemente das suas diferenças, possam aprender no mesmo espaço, em conjunto com os seus pares.

Presentemente, a escola, defronta-se com uma população de grande heterogeneidade social e cultural e, por esse motivo, a aprovação da diversidade leva a que os professores tenham um papel basilar.

A atitude dos professores do 2º, 3º ciclo e secundário, face à inclusão de alunos com autismo é um desafio, pois estes têm um papel essencial na verdadeira inclusão destes alunos, encarados, muitas vezes, pelos outros como indesejados.

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar o quadro metodológico da investigação em causa. Desta forma, apresentamos os objetivos desta pesquisa, evidenciando particularmente a sua temática, assim como as questões que estruturamos para dar resposta ao problema em estudo. Posteriormente estabelecemos as hipóteses e a identificação das suas variáveis, e a metodologia utilizada, desenvolvendo o modo como fazer a recolha de dados. Por último caracterizamos a amostra.

4.2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

“Os bons objetivos, corretamente formulados, tornam-se evidentes. Ganham visibilidade, mobilizam as pessoas e constituem-se em fatores estruturantes da confiança no futuro”.

(Pedroso Marques, 2007, Jornal de Negócios)

A finalidade da investigação é, de acordo com alguns pesquisadores, por exemplo Graue e Walsh (1998, como citado em Lopes, 2011), compreender cada vez mais o mundo de maneira a transformá-lo num lugar melhor. Mediante isto, “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo da prática educativa” (Borg & Gall, 1989, p. 4 como citado em Lopes, 2011).

O maior desafio do ensino é uma luta diária constante, em descobrir maneiras de potenciar e estimular a criança com NEE, no contexto educativo. Temos a responsabilidade de acreditar nas suas competências não só enquanto cidadão, mas também enquanto ser criador, capaz de nos assombrar e se diferenciar para além dos

pressupostos que o rotulam, gozando dos mesmos direitos de acesso ao meio escolar, laboral, desportivo, cultural e de convívio social.

De acordo com Mager (1975, p.15 como citado em Lopes, 2011), “uma qualquer ação, curso ou estudo onde não sejam claramente definidos os objetivos, não dispõe de nenhuma base segura para escolher convenientemente os meios, os assuntos ou métodos de ensinar”.

A temática do presente trabalho incide sobre o tema «A atitude dos professores do 2º, 3º ciclo e secundário, face à inclusão de alunos com autismo», cujos perímetros mais específicos remetem para o estudo da inclusão destes alunos na sala de aula.

Uma das causas que está patente neste estudo, reside no facto de, enquanto docente, e apesar de se ouvirem sistematicamente ecos a favor da inclusão, a prática do dia-a-dia diz-nos que nas escolas, embora exista integração física dos alunos existe uma barreira a ultrapassar.

A nossa inexperiência profissional nesta área e a observação da realidade nas escolas, foi um dos fatores que nos levou a aprofundar esta temática e tentar compreender de que forma as atitudes poderão estar influenciadas pela falta de conhecimento e de formação.

Assim, o objetivo deste estudo é analisar e compreender se efetivamente os docentes possuem algum conhecimento/formação sobre o autismo e se as estratégias adotadas promovem atitudes eficazes favorecendo a sua inclusão.

Este estudo também tem como finalidade, distinguir e comparar 3 níveis de ensino, 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, com o intuito de verificar qual dos níveis está mais apto para incluir alunos com esta síndrome nas salas de aula, utilizando todos os meios disponíveis para o sucesso dos mesmos.

Deste modo, o problema em estudo é: Quais as atitudes dos professores do 2º, 3º ciclo e secundário, face à inclusão de alunos com autismo? Assim sendo, o problema em estudo permite-nos articular as seguintes questões:

- Os professores têm conhecimento das características dos alunos com autismo para os distinguir dos demais? **(II Parte, Q10)**
- Qual o seu nível de conhecimento sobre o autismo? **(II Parte, Q8)**
- Os professores possuem uma opinião favorável à inclusão destes alunos?
(II Parte, Q11)
- Os professores possuem formação adequada para trabalhar com alunos autistas? **(II Parte, Q9)**

- Qual é a relação que existe entre o conhecimento das estratégias e as atitudes dos professores face à inclusão de alunos autistas? (**II Parte Q14 e III Parte, Grau de concordância**)

- Qual a opinião dos professores em relação ao benefício obtido na inclusão de alunos com autismo, através das relações estabelecidas nas aulas?

(**II Parte, Q12**)

- Qual a relação existente entre o conhecimento, a formação e o seu tempo de serviço? (**II Parte Q8 e Q9 e I Parte Q4**)

- Qual a opinião dos docentes sobre os recursos/apoios existentes na escola, como contribuição na inclusão de alunos autistas? (**II Parte Q13**)

- Entre os professores do 2º e 3º ciclo e os professores do secundário, qual é a atitude face à inclusão de alunos com autismo? (**I Parte Q5 e II Parte Q11**)

4.3. DEFINIÇÃO DAS HIPÓTESES E DAS VARIÁVEIS

As hipóteses estabelecem um propósito para fundamentar um estudo de investigação e garantir uma direção.

Consequente da problemática enunciada, serão definidas as hipóteses, que irão ou não ser confirmadas no decorrer deste trabalho de investigação. As hipóteses são o fio condutor de qualquer trabalho de pesquisa empírica. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.136), as hipóteses afiguram-se como uma “proposição provisória, uma pressuposição que, deve ser verificada”.

1ª Hipótese (H1) - O tempo de serviço dos professores do 2º ciclo influencia o conhecimento que têm acerca do autismo, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

VD - o conhecimento acerca do Autismo

VI - O tempo de serviço dos professores

A)- 2º ciclo

B)- 3º ciclo

C)- secundário

2ª Hipótese (H2) - Os professores do 2º ciclo sentem que têm formação adequada para ensinar alunos com autismo, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

VD - ensinar alunos com Autismo

VI - formação adequada dos professores

A)- 2º ciclo

B)- 3º ciclo

C)- secundário

3ª Hipótese (H3) - O conhecimento de estratégias acerca do autismo influencia a atitude dos professores face à inclusão.

VD - atitude dos professores

VI - o conhecimento de estratégias

A)- 2º ciclo

B)- 3º ciclo

C)- secundário

4ª Hipótese (H4) - Os professores do 2º ciclo consideram que as relações estabelecidas nas aulas, entre os alunos da turma, beneficiam a inclusão dos mesmos, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

VD - inclusão

VI – relações estabelecidas

A)- 2º ciclo

B)- 3º ciclo

C)- secundário

5ª Hipótese (H5) - Os professores do 2º ciclo consideram que os recursos/apoios existentes nas nossas escolas contribuem para a inclusão de alunos autistas, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

VD - inclusão

VI - recursos/apoios existentes

A)- 2º ciclo

B)- 3º ciclo

C)- secundário

6ª Hipótese (H6) - Os professores do 2º ciclo consideram que têm uma atitude positiva face à inclusão de alunos autistas, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

VD - atitude positiva

VI – ciclo de ensino:

A)- 2º ciclo

B)- 3º ciclo

C)- secundário

4.4. METODOLOGIA

Para este estudo, preferimos o método por triangulação, em que a recolha de dados sobre a atitude dos professores, estabelecerá as peças básicas para aquisição e análise de informação no sentido de nos possibilitar o estudo sobre a atitude dos professores face à inclusão de alunos com autismo.

Visando os objetivos que orientam este estudo e alicerçam este trabalho, fizemos a opção por um estudo de carácter descritivo, no quadro do paradigma quantitativo, após uma recolha de dados por questionário, triangulando-o com o paradigma qualitativo, uma vez que estamos conscientes de que “as técnicas triangulares nas Ciências Sociais visam explicar de maneira mais completa, a riqueza e complexidade do comportamento humano estudando mais que um ponto de vista” (Cohen & Manion, 1990, p.331 como citado em Lopes, 2011).

A obtenção dos objetivos levou-nos a escolher em simultâneo um estudo de carácter qualitativo e quantitativo, apoiado por dados recolhidos através de um questionário com perguntas fechadas e uma pergunta aberta.

O meio de pesquisa utilizado para servir de instrumento de recolha de dados, consistirá num questionário. Empregámos esta técnica por ter algumas vantagens, como: “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação e o facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser satisfeita através deste método” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.188). É necessário referir que esta representatividade não é perfeita, e está sempre limitada por uma margem de erro.

O questionário é constituído por uma primeira parte relativo aos dados pessoais: idade, género, habilitação, tempo de serviço e nível de ensino. A segunda parte é

organizada por 8 questões fechadas, através das quais, se pretende fazer um levantamento do conhecimento, da formação dos professores acerca do autismo, saber se os docentes concordam ou não com a inclusão desses alunos, se as relações estabelecidas nas aulas beneficiam de alguma forma a inclusão, se os recursos e apoios existentes nas escolas contribuem para a inclusão assim como a atitude que têm acerca desta temática e, uma questão aberta que solicita aos docentes a indicação de duas características acerca desta síndrome. A terceira parte do questionário pretende através de afirmações dadas, referentes à implementação de estratégias que influenciem a atitude do professor face à inclusão do aluno com autismo, verificar se os docentes têm o conhecimento dessas estratégias e aplicando-as, manifestam atitudes positivas perante a inclusão destes alunos.

Para o nosso conjunto de questões, optámos por uma escala tipo Likert como forma de quantificar as respostas dos sujeitos referentes à amostra selecionada. Esta escala, igualmente conhecida como escala somatória, diz respeito a uma sucessão de afirmações relacionadas com o objeto pesquisado, dando a conhecer o grau de concordância ou discordância do sujeito sobre determinado assunto. É facultado um número a cada resposta, que reflete a direção do conhecimento de estratégias do inquirido, em relação a cada afirmação. A totalidade das pontuações obtidas para cada afirmação, é dada pela pontuação total do conhecimento das estratégias, a serem utilizadas com alunos autistas de cada inquirido. Este valor indica-nos se o professor conhece ou não as estratégias e ao conhecê-las adota uma atitude positiva perante o ensino de alunos com autismo.

Com o objetivo de uma maior transparência na interpretação, os resultados obtidos serão transformados em percentagens e serão elaborados quadros e gráficos, incluindo um texto descritivo do que neles está representado. Também se descreverão de forma direta as variáveis e as suas relações.

Em relação ao enquadramento empírico, para este estudo iremos utilizar o método de investigação quantitativa e empírico-analítica, tendo como recurso um inquérito por questionário. Os itens da escala de Likert aplicada no questionário recorrem a cinco pontos com todas as categorias etiquetadas (Discordo totalmente; Discordo; Nem Concordo nem Discordo; Concordo; Concordo totalmente).

Este estudo tem como base uma amostragem não probabilística e de uma amostra de conveniência ou acidental de 825 professores do 2º, 3º ciclo e secundário a lecionarem nas escolas públicas do concelho de Aveiro.

De forma a potenciar os dados recolhidos, o estudo será realizado com o apoio do programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

4.5. IDENTIFICAÇÃO DA AMOSTRA

A noção de amostra é-nos traduzida por um “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (Almeida & Freire, 2003, p.103 como citado em Lopes, 2011). De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), a seleção da amostra deve ser apreciada segundo diferentes critérios, dentro dos quais se distinguem: a margem de manobra dos investigadores, os prazos, os recursos, os contatos e as informações que se pretendem recolher.

A amostragem é o método para se chegar à definição de amostra, ou seja “a forma de seleção de uma amostra a partir da população, designada por processo de amostragem, é determinante para a qualidade das inferências que se venham a fazer” (Murteira, Ribeiro, Silva & Pimenta, 2001, p.7).

A análise estatística tem como principal objetivo, estabelecer generalizações sobre a população a partir da amostra que da mesma foi recolhida. A denominação de amostra, num sentido amplo é entendida como um sinónimo de dados ou observações, enquanto que a população é o todo isto é, o agrupado de todas as possíveis auscultações feitas em circunstâncias idênticas (Murteira, Ribeiro, Silva & Pimenta, 2001). Relativamente a este trabalho a população é de 825¹⁷ professores do 2º, 3º Ciclo e secundário que lecionam na escola pública do concelho de Aveiro.

Segundo Pocinho (2009), “uma amostra é dita representativa se as suas características se assemelham o mais possível às da população-alvo” (p.9). É de extrema importância que a amostra caracterize não só as variáveis em estudo mas também, outros agentes suscetíveis de exercer alguma influência sobre as variáveis estudadas, como a idade, o género, etc. Assim se a amostra é o conjunto de dados retirados da população, então passaremos a estar habilitados para observar os resultados como se examinássemos toda a população. “A amostra é sempre finita, pelo que quanto maior for, mais significativo é o estudo. Contudo, como existe sempre a incerteza de que todas as características da população estão presentes numa amostra, já que estas são muitas

17Fonte: A Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, do Ministério da Educação e Ciência (DGEEC/MEC) - criada pelo Decreto Regulamentar n.º 13/2012 de 20 de janeiro - é o órgão delegado do Instituto Nacional de Estatística (INE) para a produção de estatísticas oficiais da educação.

vezes desconhecidas, admite-se que existe sempre um grau de erro” (Pocinho, 2009, p.9).

Face ao pressuposto anterior, selecionou-se um conjunto de docentes representativos de todos os agrupamentos do concelho de Aveiro. A dimensão da amostra (263 professores) foi calculada para um nível de confiança de 95% e para um erro máximo de 5%.

O estudo realizou-se a partir de uma amostragem não probabilística, onde se selecionou a amostra de conveniência tendo como base a população-alvo constituída por profissionais da educação: professores do ensino regular (182 professores do 2º ciclo e 643 professores do 3º ciclo e secundário), a desempenhar funções no concelho de Aveiro.

Os participantes responderam a um questionário confidencial, destinado a desenvolver o presente estudo.

4.6. RECOLHA DE DADOS

"Em ciências sociais, o inquérito é uma pesquisa sistemática e o mais rigorosa possível de dados sociais significativos, a partir de hipóteses já formuladas, de modo a poder fornecer uma explicação” (Alain Birou - Dicionário de Ciências Sociais).

Neste trabalho optou-se pela elaboração de um inquérito por questionário, aos professores do 2º, 3º ciclo e secundário, com o intuito de se recolher dados e informações fundamentais para este estudo. Ao aplicar o questionário, teve-se em ponderação todas as suas vantagens e desvantagens. Quanto às suas vantagens levou-se em conta o anonimato para que os inquiridos tivessem uma maior liberdade nas respostas, a rapidez e precisão no seu preenchimento, menor risco de distorção por parte do investigador e facilidade de tratamento de dados. Quanto às suas desvantagens, considerou-se apenas uma questão, a impossibilidade de esclarecer dúvidas ao inquirido.

4.7. VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Antecedendo o tratamento de dados, o pesquisador deve verificar se as informações recebidas são essenciais, satisfatórias e que refletem a realidade. A coesão e a consistência de uma recolha de dados provêm desses requisitos, com especial destaque a legitimidade e fiabilidade, para que toda investigação atinja os objetivos

anteriormente delineados. Impõe-se conferir se os itens se ajustam à problemática da investigação, ou seja, se a informação recolhida é a necessária e se ela reflete a realidade investigada.

Bisqueria (1989, como citado em Lopes, 2011) aconselha que, na preparação de um questionário, as perguntas se iniciem de aspetos gerais para os mais específicos. Outro aspeto substancial é a legitimidade e veracidade do instrumento.

Recorda-se que se pretende conhecer a atitude dos professores face à inclusão de alunos com autismo. Foi para conseguir os objetivos do estudo que se elaborou o questionário de modo que os diferentes itens se ajustassem às dimensões do nosso objetivo de investigação.

Desta forma, para a validação do conteúdo, pediu-se a dez professores que se manifestassem sobre a organização do inquérito, a transparência e a objetividade das diferentes questões. Os inquiridos não deram sugestões para anulação e/ou reorganização, daí não ser necessário reestruturar o questionário.

4.8. PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO DE DADOS

Para a análise dos dados recolhidos pela escala de Likert, iniciou-se a observação dos mesmos com estatística descritiva, aplicando como medida a moda ou o valor que surge com maior frequência.

Após a análise, construiu-se os gráficos que permitem ter uma melhor perspetiva da seriação das respostas, utilizando para tal as percentagens. Utilizou-se ainda como técnica de análise de variância, o teste de Qui-quadrado de independência e o teste de aderência do Qui-quadrado.

De maneira a valorizar os dados recolhidos por aplicação do questionário, para a dissertação de Mestrado, o tratamento estatístico foi realizado com o apoio do programa informático, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Os dados ordinais obtidos da aplicação do questionário de caracterização da amostra e da escala de Likert, foram tratados recorrendo à análise dos dados cujo tratamento passou pelo uso das estatísticas descritivas (média, moda, mediana, desvio-padrão, frequência, percentagem) e de testes não paramétricos (teste Qui-quadrado, análise da variância de Kruskal-Wallis).

No processo de validação das hipóteses, determinou-se a correlação entre as variáveis através do cálculo do coeficiente de correlação e provas de significância sobre este coeficiente para descobrir se existe a associação na população da qual se extraiu a

amostra. Criaram-se tabelas cruzadas e gráficos com o auxílio do programa estatístico SPSS.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1. INTRODUÇÃO

No presente capítulo proceder-se-á à apresentação dos resultados obtidos no âmbito do tratamento estatístico efetuado.

Numa 1ª parte do trabalho teve-se em conta uma Análise Univariada dos Dados, pois apenas se analisou uma variável de forma independente das outras. As técnicas de estatística descritivas utilizadas para esta 1ª parte foram:

1. Determinação das principais medidas de localização centrais:

- Média (M): é o quociente entre a soma de todos os valores observados e o número total de observações;
- Mediana: é o valor (pertencente ou não à amostra) que a divide ao meio, isto é, 50% dos elementos da amostra são menores ou iguais à mediana e os outros 50% são maiores ou iguais à mediana;

2. Determinação de algumas medidas de dispersão:

- Máximo (Máx): é o maior valor de um conjunto de dados;
- Mínimo (Min): é o menor valor de um conjunto de dados;
- Desvio-padrão (DP): é a raiz quadrada da variância, sendo esta o desvio em torno da média de um conjunto de dados;
- Amplitude amostral (I) é a diferença entre o valor máximo e o valor mínimo da amostra;

3. Representação das frequências absolutas (representa o número de ocorrências de um valor ou categoria na amostra) e frequências relativas (é o quociente entre a frequência absoluta do valor da variável e o número total de observações). Esta representação foi feita em tabelas de frequências absolutas (N) e relativas (%), bem como, em gráficos de barras.

Na 2ª parte efetuou-se uma análise da consistência interna dos 10 itens referentes ao grau de concordância sobre a implementação de estratégias que influenciam a atitude dos professores perante os alunos com autismo, onde se utilizou o Alpha de Cronbach.

Em seguida realizou-se uma análise fatorial com recurso à análise de componentes principais com vista a reduzir a dimensão dos 10 itens sobre o grau de concordância.

Na 3ª parte referente à análise inferencial (esta permite tirar conclusões acerca da população usando informação de uma amostra) efetuou-se tabelas de cruzamento de variáveis e vários tipos de testes estatísticos.

As tabelas de cruzamento de variáveis servem para analisar as frequências observadas, as frequências esperadas com as respetivas percentagens (linha/coluna).

O teste (não paramétrico) do Qui-quadrado de independência analisa a relação de independência entre duas variáveis qualitativas. Este teste só deve ser usado quando não existe nenhuma célula com frequência esperada inferior a 1 ou não mais de 20% com frequência esperada inferior a 20%. As hipóteses estatísticas associadas são:

Ho: As duas variáveis são independentes;

H1: As duas variáveis não são independentes.

No caso de se rejeitar a hipótese nula Ho, existe relação de dependência entre as variáveis qualitativas. Neste caso, analisa-se o valor do coeficiente de contingência para “medir” a associação entre as variáveis analisadas no teste do Qui-quadrado de Independência.

O teste (não paramétrico) Mann-Whitney-U para duas amostras independentes utiliza dois grupos de indivíduos diferentes para comparar a mediana de uma variável em estudo. As hipóteses estatísticas associadas são:

Ho: A mediana da variável em estudo é igual para os dois grupos.

H1: A mediana da variável em estudo é diferente para os dois grupos.

Se o valor de prova p (bilateral) for inferior a 0,05, então rejeita-se a hipótese nula da igualdade.

Para aplicação do teste Mann-Whitney-U aplica-se previamente o teste K-S à Normalidade, adequado para averiguar se dois grupos em estudo se aproximam da distribuição Normal.

5.2. CARATERIZAÇÃO GERAL DO UNIVERSO DA AMOSTRA

A noção de amostra é-nos traduzida por um “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (Almeida & Freire, 2003, p.103 como citado em Lopes, 2011).

A amostragem é o método para se chegar à definição de amostra. Relativamente à metodologia científica, este processo deve encerrar certas exigências de modo a acautelar a legitimidade dos resultados e a possibilidade dos mesmos serem generalizados a uma população.

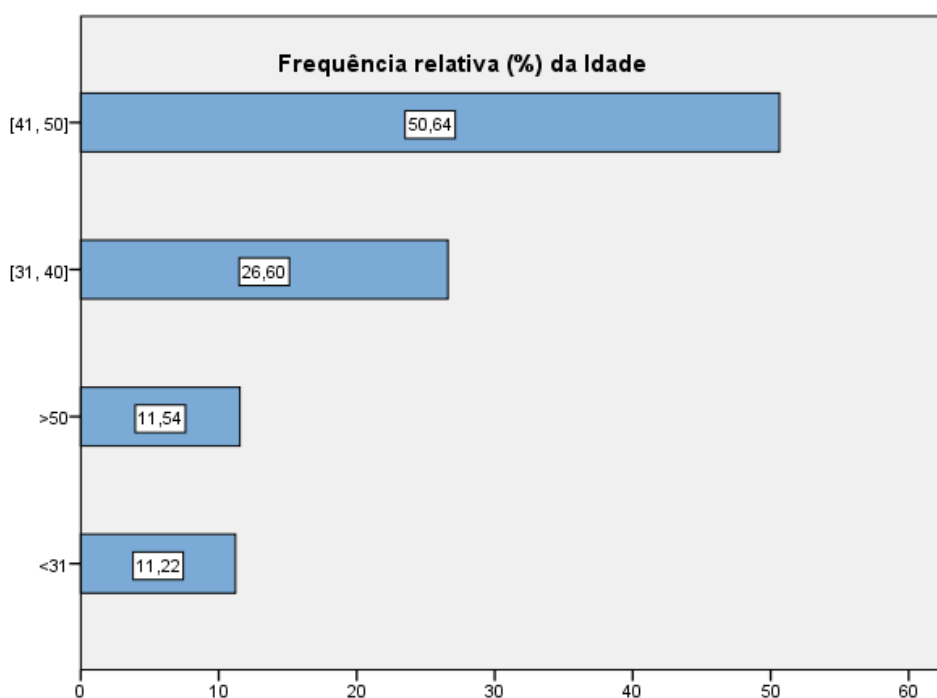
Para a realização deste estudo, foi utilizada uma amostra de conveniência, constituída por profissionais da educação: professores do Ensino Regular (2º, 3º ciclos e secundário), a desempenhar funções no concelho de Aveiro.

Os participantes responderam a um questionário confidencial, destinando-se a desenvolver um estudo sobre a atitude dos professores do 2º, 3º ciclo e secundário face à Inclusão de alunos com autismo. Colaboraram no estudo 312 professores.

5.2.1. Análise Descritiva

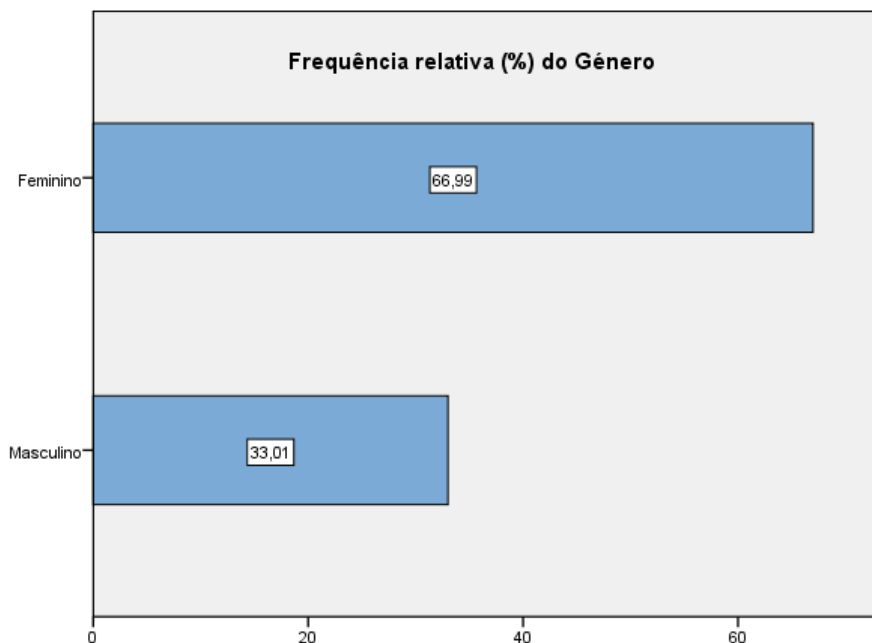
5.2.1.1. Primeira Parte – Análise descritiva gráfica

Gráfico 1 – Frequência relativa (%) da Idade



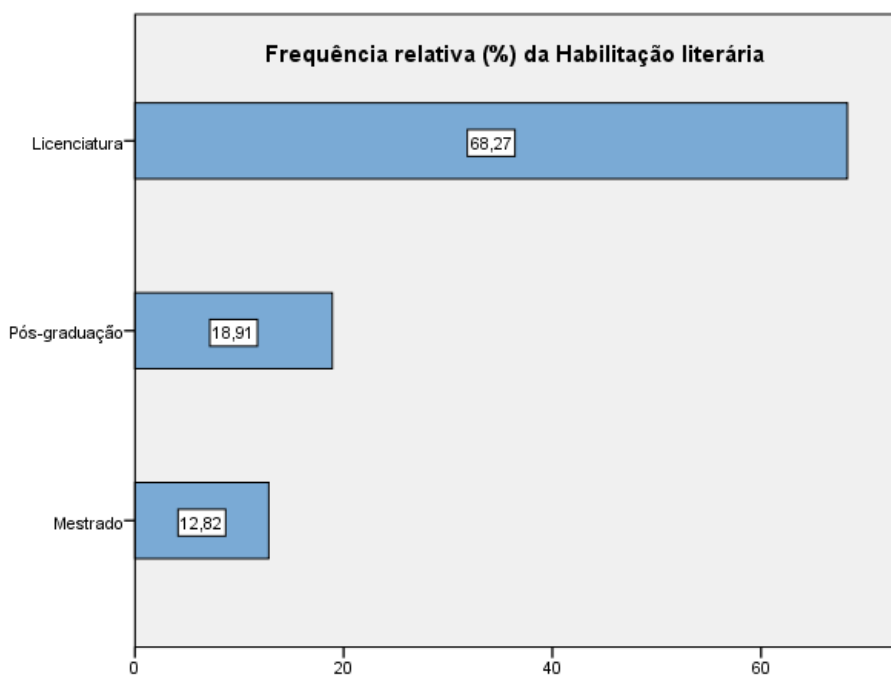
Dos 312 inquiridos a percentagem que mais se destaca pertence ao grupo etário compreendido entre os 41-50 anos, com uma frequência de 50,6% (158 docentes), seguido do grupo 31-40 anos com 26,6 % (83 docentes). Com menos representação temos os grupos dos mais de 50 anos com 11,5 % (36 docentes) e os menos de 31 anos com 11,2% (35 docentes). (gráfico 1)

Gráfico 2 – Frequência relativa (%) do Género



Da observação do gráfico 2, apura-se que do universo dos 312 professores inquiridos, 67,% (209 docentes) são afetos ao género feminino e os restantes 33% (103 docentes) ao género masculino.

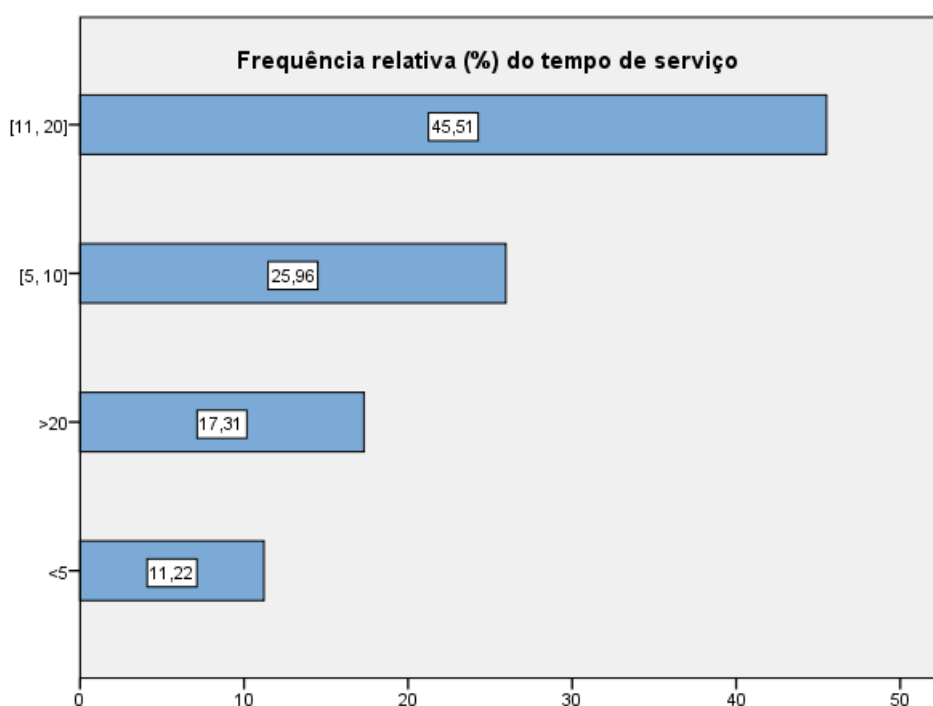
Gráfico 3 – Frequência relativa (%) da Habilitação literária



No gráfico 3, apresentam-se os valores de frequências e as respetivas percentagens, para a variável habilitação literária.

Com base na análise do gráfico, verifica-se que de um total de 312 professores, 68,3% (213 docentes) apresentam como licenciatura a habilitação literária. A Pós-graduação surge como o segundo mais frequente, com 18,9% (59 docentes), seguido do grau de Mestre com 12,8% (40 docentes). Tanto o Bacharelato como o Doutoramento não foram referenciados.

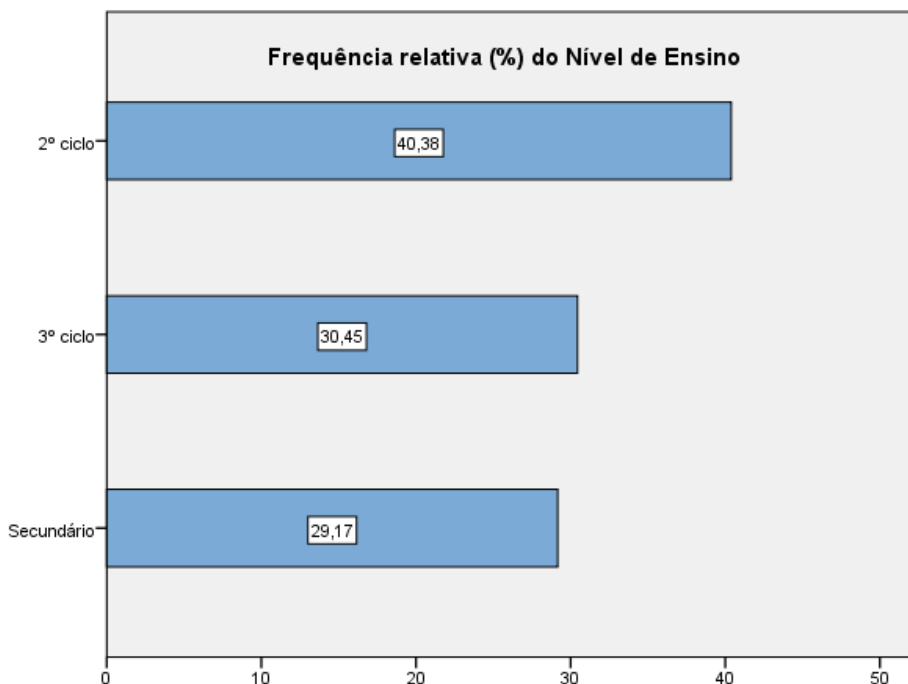
Gráfico 4 – Frequência relativa (%) do tempo de serviço



Da observação do gráfico 4, relativamente ao tempo de serviço, pode-se aferir que a maior frequência incide no grupo dos 11 aos 20 anos com 45,5% (142 docentes), seguido do grupo dos 5 aos 10 anos com 26% (81 docentes) de frequência. Com valores percentuais respetivos de 17,3% (54 docentes) e 11,2% (35 docentes), seguem-se os tempos de serviço com mais de 20 anos e menos de 5 anos respetivamente.

No que diz respeito ao nível de ensino, verifica-se que 40,4% (126 docentes) dos docentes pertencem ao 2º ciclo, seguido do grupo do 3º ciclo com 30,4% (95 docentes) de frequência e, por último 29,2% (91 docentes) estão no ensino secundário (gráfico 5).

Gráfico 5 – Frequência relativa (%) do Nível de Ensino



5.2.1.2. Segunda Parte – Dados em Estudo

Na sua prática pedagógica, 91,3% (285 docentes) afirmaram já ter trabalhado com crianças com NEE, mas pelo contrário, 66,7% (208 docentes) responderam ainda não ter trabalhado com crianças autistas. Quase todos concordam com a inclusão de alunos com autismo, 96,2% (300 docentes). Podem verificar-se estes dados na tabela 2.

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Na sua prática pedagógica, já trabalhou com crianças com NEE?	285	91,3%	27	8,7%	312	100%
Na sua prática pedagógica, já trabalhou com crianças com Autismo?	104	33,3%	208	66,7%	312	100%
Concorda com a inclusão de alunos com Autismo?	300	96,2%	12	3,8%	312	100%

Tabela 2 – Frequência relativa (%)

A maioria dos docentes classifica como insuficiente o seu conhecimento sobre o autismo, 51% (159 docentes) e a adequação da sua formação no ensino de alunos com autismo com o valor de 46,8%, (146 docentes). Relativamente à classificação do benefício na inclusão de alunos com autismo, através das relações estabelecidas nas aulas, 50,6% (158 docentes) acharam suficiente, bem como 45,5% (142) quanto aos recursos/apoios existentes na escola que contribuem para a inclusão de alunos autistas. Conseguem confirmar-se estes dados através da tabela 3.

Como classifica:	Nulo		Insuficiente		Suficiente		Bom		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O seu conhecimento sobre o autismo?	22	7,1%	159	51,0%	109	34,9%	22	7,1%	312	100%
A adequação da sua formação no ensino de alunos com Autismo?	68	21,8%	146	46,8%	79	25,3%	19	6,1%	312	100%
O benefício na inclusão de alunos com autismo, através das relações estabelecidas nas aulas?	3	1,0%	69	22,1%	158	50,6%	82	26,3%	312	100%
Os recursos/apoios existentes na escola que contribuem para a inclusão de alunos autistas?	9	2,9%	126	40,4%	142	45,5%	35	11,2%	312	100%

Tabela 3 – Frequência relativa (%)

Relativamente aos dados da tabela 4, a atitude que têm sobre a inclusão de alunos com autismo revelou-se positiva para 82,7% (258 docentes) e negativa para 17,3% (54 docentes).

Como classifica a atitude que tem acerca da inclusão de alunos com autismo?	Atitude positiva		Atitude negativa		Total	
	N	%	N	%	N	%
Como classifica a atitude que tem acerca da inclusão de alunos com autismo?	258	82,7%	54	17,3%	312	100%

Tabela 4 – Frequência relativa (%) quanto a atitude negativa e a atitude positiva

Através da variável String analisou-se todas as características assinaladas pelos inquiridos, obtendo-se a seguinte tabela (5)

	N	%
Alheamento e desenquadramento	3	1,0
Alheamento e interioridade	3	1,0
Alheios a tudo e sem emoções	3	1,0
Alteração que afeta a capacidade de socialização; problemas no desenvolvimento da linguagem que podem afetar a comunicação	3	1,0
Aluno muito fechado/pouco comunicativo e isolado.	3	1,0
Capacidade de comunicação	3	1,0
Dificuldade de comunicação e de sociabilização	3	1,0
Dificuldade em comunicar e movimentos estereotipados	3	1,0
Dificuldade nas relações sociais e comportamentos limitados e repetitivos	3	1,0
Dificuldade de relacionamento, aparente distração	4	1,3
Dificuldades de comunicação, isolamento	4	1,3
Dificuldades de comunicação, alheamento	3	1,0
Dificuldades de comunicação; inteligentes	3	1,0
Dificuldades quanto ao relacionamento com pessoas; contato visual difícil sendo normalmente evitado.	3	1,0
Distraído, pouco social	3	1,0
Distraído; solitário	3	1,0
Ecolalia; cheirar tudo	3	1,0
Falta de atenção e concentração	6	1,9
Falta de atenção e de comunicação	3	1,0
Falta de comunicação, pouco sociável	3	1,0
Falta de concentração e dificuldade em expressar emoções	3	1,0
Falta de emoção e alheamento ao espaço	3	1,0
Falta de expressões, apático	3	1,0
Falta sociabilidade; falta de atenção.	3	1,0
Fraca comunicação e pouca interação com pares	3	1,0

Fraca socialização e problemas de linguagem	3	1,0
Intolerância a contactos físicos e incapacidade de manter interações sociais com outras crianças	3	1,0
Isolamento social e apego despropositado a objetos	3	1,0
Não gosta do toque e não entende as expressões	6	1,9
Não olha nos olhos; movimento repetitivos	3	1,0
Não sei	130	42,02
Não sociabilizam e não ligam às emoções	3	1,0
Não socializa, frio	3	1,0
Observadores e criativos;	3	1,0
Perturbações de linguagem; dificuldade em interagir com os outros	3	1,0
Relacionamento interpessoal	3	1,0
Repetição de movimentos e teimosia	3	1,0
Revelam dificuldades na comunicação e socialização	3	1,0
Ritmo lento de aprendizagem/repetição cíclica de conteúdos memorizados e expressos descontextualizadamente	3	1,0
Sem emoções e pouco sociável	47	15,06
Sem emoções, pouca concentração	3	1,0
Sozinhos e calados	3	1,0
Teimosia e Repetição de movimentos	3	1,0
Um QI médio ou acima da média. Manifestações frequentes de comportamento social estranho ou inapropriado. Monólogos prolongados	3	1,0
Total	312	100,0

Tabela 5 – Características dos alunos com Autismo (%)

Quando se solicitou aos docentes que enumerassem características relativamente a alunos com autismo, as respostas dos docentes foram distribuídas da seguinte forma:

- 41,7% (130 docentes) admitiram não saber;
- 16% (50 docentes) responderam “Sem emoções; Pouco sociável; Pouca concentração”;
- 11,9% (37 docentes) responderam “Dificuldades de comunicação”;

- 9,6% (30 docentes) responderam “Alheamento; Sem emoções”;
- 5,1% (16 docentes) responderam “Dificuldades de relacionamento”;

Os restantes 15,7% (49 docentes) distribuíram-se em respostas menos frequentes como sendo por exemplo: “Ecolalia, Cheirar tudo”, “Intolerância a contactos físicos”, “Não gosta do toque e não entende as expressões”, “Não olha nos olhos”, “Movimentos repetitivos”, “Observadores e criativos”, “Teimosia” e “Ritmo lento de aprendizagem”.

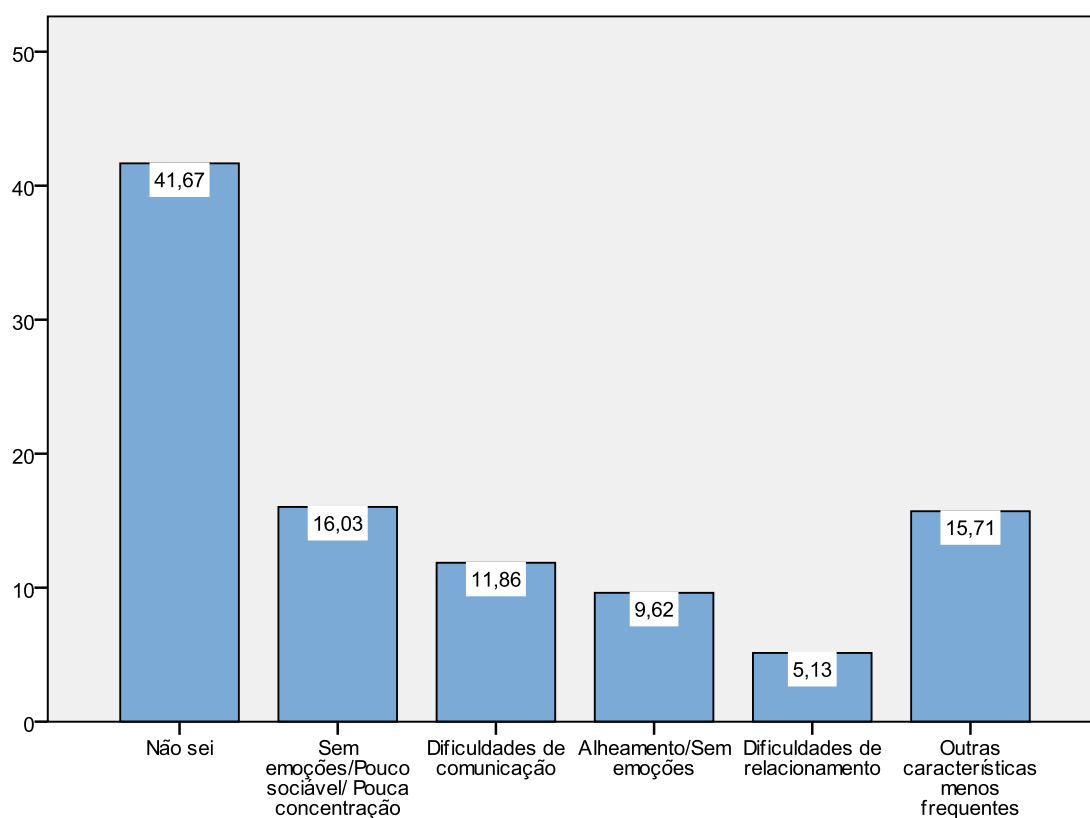


Gráfico 6 – Frequência relativa (%) das características dos alunos com autismo

5.2.1.3. Terceira Parte – Grau de concordância relativamente à implementação de estratégias que influenciem a atitude do professor perante o aluno com o autismo

O grau de concordância dos dez itens sobre a implementação de estratégias que influenciam a atitude do professor perante o aluno com o autismo, revelou que a maioria dos docentes concorda ou concorda totalmente com nove desses itens, exceto para o item “A mudança do espaço físico é benéfica para um ambiente calmo e previsível para um aluno com autismo”, em que 39,7% (124 docente) discorda totalmente. (tabela 6)

	Discordo totalmente		Discordo		Nem discordo nem concordo		Concordo		Concordo totalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	P3_15	6	1,9%	6	1,9%	18	5,8%	121	38,8%	161	51,6%	312
P3_16	3	1,0%	3	1,0%	18	5,8%	122	39,1%	166	53,2%	312	100%
P3_17	124	39,7%	84	26,9%	59	18,9%	30	9,6%	15	4,8%	312	100%
P3_18	0	0,0%	0	0,0%	21	6,7%	166	53,2%	125	40,1%	312	100%
P3_19	3	1,0%	7	2,2%	21	6,7%	158	50,6%	123	39,4%	312	100%
P3_20	0	0,0%	6	1,9%	19	6,1%	142	45,5%	145	46,5%	312	100%
P3_21	3	1,0%	0	0,0%	3	1,0%	102	32,7%	204	65,4%	312	100%
P3_22	0	0,0%	0	0,0%	43	13,8%	164	52,6%	105	33,7%	312	100%
P3_23	0	0,0%	6	1,9%	34	10,9%	150	48,1%	122	39,1%	312	100%
P3_24	0	0,0%	9	2,9%	19	6,1%	148	47,4%	136	43,6%	312	100%

Tabela 6 – Grau de concordância (%)

5.2.2. Análise Fatorial

Para medir a consistência interna dos dez itens usou-se o coeficiente de *Alpha* de *Cronbach* cujo valor foi igual a 0,802 revelando uma boa consistência interna.

De forma a simplificar a análise dos dados sobre o "Grau de concordância relativamente à implementação de estratégias que influenciem a atitude do professor perante o aluno com o autismo", fez-se uma redução do número de variáveis necessárias para os descrever, através de uma análise fatorial. A análise fatorial estima o peso dos fatores (*loadings*) e as variâncias, de modo a que tanto as covariâncias como as correlações previstas estejam tão perto quanto possível dos valores observados. O método de estimação utilizado foi a análise de componentes principais.

Assim, determinaram-se dois fatores a partir dos dez itens, selecionando para cada um deles, itens com características comuns: "Condições Físicas Benéficas para a Inclusão" e "Formação/Sensibilização da Comunidade Escolar para a Inclusão".

Em seguida e de uma forma resumida faz-se a exposição descritiva desses dois fatores extraídos. (tabela 7 e tabela 8)

Fator 1 = Condições Físicas Benéficas Inclusão= (P3_15 + P3_16 + P3_17)/3

Sumário da estatística descritiva dos itens associados ao fator 1	Média	Desvio-padrão	N
Disponibilização de uma informação clara e precisa das rotinas ao aluno autista.	4,36	,834	312
Manutenção de um ambiente calmo e previsível na sala de aula.	4,43	,731	312
A mudança do espaço físico é benéfica para um ambiente calmo e previsível para um aluno com autismo.	2,13	1,180	312

Tabela 7 – Estatística descritiva dos itens associados ao fator 1 (%)

Fator 2 = Formação Sensibilização Comunidade Escolar Inclusão = (P3_18 + P3_19 + P3_20 + P3_21 + P3_22 + P3_23 + P3_24)/7

Sumário da estatística descritiva dos itens associados ao fator 2	Média	Desvio-padrão	N
Propondo tarefas diárias que o aluno com autismo é capaz de realizar.	4,33	,598	312
Promovendo a autonomia.	4,25	,759	312
Informação dada aos alunos de forma a contribuir para a integração do aluno com autismo	4,37	,686	312
Formação adequada do professor.	4,62	,610	312
Formação adequada à restante população escolar.	4,20	,661	312
Fomentando contactos positivos entre alunos	4,24	,721	312
Sensibilização dos professores para os progressos da integração, através da colaboração na definição de objetivos do processo individual de cada aluno com autismo.	4,32	,716	312

Tabela 8 – Estatística descritiva dos itens associados ao fator 2 (%)

O valor médio para o fator “Condições Físicas Benéficas para a Inclusão” foi igual a 3,64 com um desvio de 0,52. O valor mínimo foi de 1,33 e o máximo foi igual a 5. Para o fator “Formação/Sensibilização da Comunidade Escolar para a Inclusão” o valor médio foi igual a 4,33 com um desvio de 0,52. O valor mínimo foi de 1,33 e o máximo foi igual a 5. (tabela 9)

	Média	Desvio- padrão	Mínimo	Máximo	N
Condições Físicas Benéficas para a Inclusão	3,6389	,51827	1,33	5,00	312
Formação/Sensibilização da Comunidade Escolar para a Inclusão	4,3324	,52440	2,57	5,00	312

Tabela 9 – Sumário da análise dos dois fatores extraídos (%)

5.2.3. Análise Inferencial

→ Averiguação das hipóteses.

Hipótese H1

O tempo de serviço dos professores do 2º ciclo influencia o conhecimento que têm acerca do autismo, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

Para averiguação desta hipótese foi utilizada a seguinte metodologia:

- Tabela de cruzamento entre a variável Q2.8 e as variáveis Tempo de serviço e Nível de Ensino (tabela 10).

	Respostas válidas		Respostas inválidas		Total	
	N	%	N	%	N	%
Tempo_serviço * Nível de Ensino * Como classifica o seu conhecimento sobre o autismo?	312	100,0%	0	,0%	312	100,0%

Tabela 10 – Sumário Estatístico do cruzamento entre duas variáveis

Como classifica o seu conhecimento sobre o autismo?		Nível de Ensino			Total	
		2º ciclo	3º ciclo	secundário		
Nulo	Tempo_serviço <5	N	6	3	4	13
		N esperado	3,5	5,3	4,1	13,0
		%	46,2%	23,1%	30,8%	100,0%
[11,20]	N	N	0	0	3	3
		N esperado	,8	1,2	1,0	3,0

		%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	>20	N	0	6	0	6
		N esperado	1,6	2,5	1,9	6,0
		%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	Total	N	6	9	7	22
		N esperado	6,0	9,0	7,0	22,0
		%	27,3%	40,9%	31,8%	100,0%
Insuficiente	Tempo_serviço <5	N	9	3	3	15
		N esperado	5,7	4,7	4,6	15,0
		%	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	[5,10]	N	15	12	15	42
		N esperado	15,8	13,2	12,9	42,0
		%	35,7%	28,6%	35,7%	100,0%
	[11,20]	N	30	27	22	79
		N esperado	29,8	24,8	24,3	79,0
		%	38,0%	34,2%	27,8%	100,0%
	>20	N	6	8	9	23
		N esperado	8,7	7,2	7,1	23,0
		%	26,1%	34,8%	39,1%	100,0%
	Total	N	60	50	49	159
		N esperado	60,0	50,0	49,0	159,0
		%	37,7%	31,4%	30,8%	100,0%
Suficiente	Tempo_serviço <5	N	0	0	3	3
		N esperado	1,5	,9	,6	3,0
		%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	[5, 10]	N	30	6	0	36
		N esperado	17,8	10,9	7,3	36,0
		%	83,3%	16,7%	,0%	100,0%
	[11,20]	N	17	21	16	54
		N esperado	26,8	16,3	10,9	54,0
		%	31,5%	38,9%	29,6%	100,0%
	>20	N	7	6	3	16
		N esperado	7,9	4,8	3,2	16,0
		%	43,8%	37,5%	18,8%	100,0%
	Total	N	54	33	22	109
		N esperado	54,0	33,0	22,0	109,0
		%	49,5%	30,3%	20,2%	100,0%
Bom	Tempo_serviço <5	N	0	0	4	4
		N esperado	1,1	,5	2,4	4,0
		%	,0%	,0%	100,0%	100,0%

[5, 10]	N	0	0	3	3
	N esperado	,8	,4	1,8	3,0
	%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
[11,20]	N	3	0	3	6
	N esperado	1,6	,8	3,5	6,0
	%	50,0%	,0%	50,0%	100,0%
>20	N	3	3	3	9
	N esperado	2,5	1,2	5,3	9,0
	%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
Total	N	6	3	13	22
	N esperado	6,0	3,0	13,0	22,0
	%	27,3%	13,6%	59,1%	100,0%

Tabela 11 – Tempo de serviço e Nível de Ensino - Crosstabulation

Dos 109 docentes que consideraram suficiente o seu conhecimento sobre o autismo, 49,5% (54 docentes) são professores do 2º ciclo, 30,3% (33 docentes) são do 3º ciclo e 20,2% (22 docentes) são do secundário. Além disso, dos 36 docentes que têm entre 5 a 10 anos de serviço e que classificaram como suficiente o conhecimento sobre o autismo, 83,3% (30 docentes) são do 2º ciclo e 16,7% (6 docentes) são do 3º ciclo. Ainda de entre a classificação suficiente, dos 54 docentes que têm entre 11 a 20 anos de serviço, 31,5% (17 docentes) são do 2º ciclo, 38,9% (21 docentes) são do 3º ciclo e 29,6% (16 docentes) são do ensino secundário. Os que têm mais de 20 anos de serviço, 43,8% (7 docentes) são do 2º ciclo, 37,5% (6 docentes) são do 3º ciclo e 18,8% (3 docentes) são do secundário.

Note-se que dos 22 docentes que consideraram nulo o seu conhecimento sobre autismo, apenas 27,3% (6 docentes) são do 2º ciclo e com menos de 5 anos de serviço, 40,9% (9 docentes) são do 3º ciclo e 31,8% (7 docentes) são do secundário. Verifica-se também pela tabela que dos 23 docentes com mais de 20 anos de serviço e deram a classificação de insuficiente, 26,1% (6 docentes) são do 2º ciclo, 34,8% (8 docentes) pertencem ao 3º ciclo e 39,1% (9 docentes) são do secundário.

De uma forma geral, a partir desta amostra e do cruzamento efetuado entre a variável “Como classifica o seu conhecimento sobre o autismo?” e as variáveis “Nível de Ensino” e “Tempo de Serviço”, conclui-se que existe uma dependência entre o nível de ensino e a classificação do conhecimento. Em média os professores do 2º ciclo tendem a ter um maior conhecimento sobre o autismo comparativamente aos professores do 3º ciclo e secundário. Esta diferença de classificação sobre o conhecimento do autismo é

mais significativa para docentes de 2º ciclo com mais tempo de serviço quando os comparamos com docentes do 3º ciclo ou secundário que tenham o mesmo número de anos de serviço.

Desta forma pode-se afirmar que o tempo de serviço influencia de forma positiva os conhecimentos sobre o autismo, com especial relevância para os docentes do 2º ciclo. Notou-se que o grau de conhecimento sobre o autismo aumentou nos docentes com mais anos de serviço e esse aumento em média foi mais significativo para os professores do 2º ciclo. (tabela 11)

Conclusão:

Comprovou-se que o tempo de serviço influencia o grau de conhecimento sobre o autismo nos docentes do 2º ciclo em comparação com os docentes do 3º ciclo e secundário.

Está provada a hipótese H1.

Hipótese H2

Os professores do 2º ciclo sentem que têm formação adequada para ensinar alunos com autismo comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

Para averiguação desta hipótese foi utilizada a seguinte metodologia:

- Tabela de Cruzamento entre a variável Q2.9 com Nível de Ensino (tabela 13);
- Teste de Qui-quadrado de Independência e Coeficiente de Contingência (tabela 13 e tabela 14).

	Respostas Válidas		Respostas inválidas		Total	
	N	%	N	%	N	%
Como classifica a adequação da sua formação no ensino de alunos com Autismo? * Nível de Ensino	312	100,0%	0	,0%	312	100,0%

Tabela 12 – Sumário estatístico do cruzamento entre duas variáveis

	Nível de Ensino	Total
--	-----------------	-------

			2º ciclo	3º ciclo	Secundário		
Como classifica a adequação da sua formação no ensino de alunos com Autismo?	Nulo	N	27	22	19	68	
		N esperado	27,5	20,7	19,8	68,0	
		%	39,7%	32,4%	27,9%	100,0%	
	Insuficiente	N	45	58	43	146	
		N esperado	59,0	44,5	42,6	146,0	
		%	30,8%	39,7%	29,5%	100,0%	
		Suficiente	N	48	12	19	79
			N esperado	31,9	24,1	23,0	79,0
			%	60,8%	15,2%	24,1%	100,0%
	Bom	N	6	3	10	19	
		N esperado	7,7	5,8	5,5	19,0	
		%	31,6%	15,8%	52,6%	100,0%	
Total	N	126	95	91	312		
	N esperado	126,0	95,0	91,0	312,0		
	%	40,4%	30,4%	29,2%	100,0%		

Tabela 13 – Sumário estatístico do cruzamento

	Q	gl	Valor de prova (p)
Coefficiente do Qui-Quadrado	27,724	6	,000

Tabela 14 – Teste do Qui-quadrado de Independência

	Valor do Coeficiente	Valor de prova (p)
Coefficiente de Contingência	,286	,000

Tabela 15 – Coeficiente de Contingência

Dos 68 inquiridos (tabela 13) que classificaram como nula a adequação da sua formação no ensino de alunos com autismo, 39,7% (27 docentes) são do 2º ciclo, 32,4% (22 docentes) são do 3º ciclo e 27,9% (19 docentes) são do ensino secundário.

De entre os 146 docentes que responderam “Insuficiente”, 30,8% (45 docentes) pertencem ao 2º ciclo, 39,7% (58 docentes) são do 3º ciclo e 29,5% (43 docentes) são do secundário.

Dos 79 docentes que responderam “Suficiente”, 31,9% (48 docentes) são do 2º ciclo, 24,1% (12 docentes) são do 3º ciclo e 23% (19 docentes) são do secundário.

Dos 19 que responderam “Bom”, 52,6% (10 docentes) são do secundário e os restantes 31,6% (6 docentes) e 15,8% (3 docentes) lecionam respetivamente no 2º e 3º ciclos.

Pela análise do teste do Qui-quadrado ($Q = 27,72$; $gl = 6$) (tabela 14), rejeita-se a hipótese nula de independência entre a variável “Como classifica a adequação da sua formação no ensino de alunos com Autismo?” e o “Nível de ensino”, uma vez que o valor de prova $p=0,000<0,05$.

Com uma significância de 5%, ficou provado que a resposta da classificação sobre a adequação da formação no ensino de alunos com autismo foi influenciada pelo nível de ensino do docente. E pelo coeficiente de contingência (tabela 15) igual a 0,286 (valor positivo moderado) com valor de prova $p = 0,000<0,05$, conclui-se que o grau de classificação tende a aumentar para os docentes de ensino secundário.

Conclusão:

Os professores do 2º ciclo, manifestam uma melhor adequação da formação no ensino de alunos com autismo, comparativamente com os docentes dos outros dois ciclos. Fica provada a hipótese H2.

Hipótese H3

O conhecimento de estratégias sobre o autismo influencia a atitude dos professores face à inclusão.

Para averiguação desta hipótese foi utilizada a seguinte metodologia:

- Teste à normalidade do fator “Formação/Sensibilização da comunidade Escolar para a Inclusão” pela variável Q2.14 (tabela 16 e tabela 17);
- Teste de Mann-Whitney para comparar a mediana da variável “Formação/Sensibilização da comunidade Escolar para a Inclusão” nos dois tipos de atitude da variável Q2.1 (tabela 18);
- Teste do Qui-quadrado de independência entre as variáveis Q2.14 e Q3.18 (tabela 19).

	Atitude que tem sobre a inclusão de alunos com autismo	Respostas Válidas		Respostas inválidas		Total	
		N	%	N	%	N	%
		Formação/Sensibilização da Comunidade Escolar para a Inclusão	Atitude positiva	258	100,0%	0	,0%
	Atitude negativa	54	100,0%	0	,0%	54	100,0%

Tabela 16 – Teste à normalidade do fator

	Atitude	Kolmogorov-Smirnova		
		Statistic	df	Sig.
Formação/Sensibilização da Comunidade Escolar para a Inclusão	Atitude positiva	,110	258	,000
	Atitude negativa	,163	54	,001

Tabela 17 – a-Correção de Lilliefors

Para averiguação da normalidade da distribuição do fator “Formação/Sensibilização da Comunidade Escolar para a Inclusão” pela atitude acerca da inclusão de alunos com autismo, aplicou-se o teste K-S com correção de significância de Lilliefors (tabela 17). Rejeitou-se a hipótese nula de normalidade dos dois grupos de atitude, uma vez que, os valores de prova associados foram ambos inferiores a 5%.

	Atitude	N	Média de Ranks	Soma dos Ranks	Mann-Whitney U	Valor de prova (p)
Formação/Sensibilização da Comunidade Escolar para a Inclusão	Atitude positiva	258	152,84	39433,50	6022,500	0,115
	Atitude negativa	54	173,97	9394,50		
	Total	312				

Tabela 18 – Teste de Mann-Whitney

Pelo teste de Mann-Whitney (MW-U=6022,5) (tabela 18) não se rejeitou a hipótese nula da igualdade do valor mediano do fator nos dois grupos de estudo, uma vez que o valor de prova $p = 0,115 > 0,05$.

Com uma significância de 5%, não existem diferenças significativas na média de “Formação/Sensibilização da Comunidade Escolar para a Inclusão” relativamente aos dois tipos de atitude (positiva e negativa).

	Q	gl	Valor de prova (p)
Coefficiente do Qui-Quadrado	1,081	2	,582

Tabela 19 – Teste do Qui-quadrado de Independência

Pela análise do teste do Qui-quadrado ($Q = 1,081$; $gl = 2$) (tabela 19), não se rejeita a hipótese nula de independência entre a variável “Propondo tarefas diárias que o aluno com autismo é capaz de realizar” e “Como classifica a atitude que tem acerca da inclusão de alunos com autismo?”, uma vez que o valor de prova $p = 0,582 > 0,05$.

Com uma significância de 5%, não ficou provado que a atitude sobre a inclusão de alunos com autismo tenha sido influenciado pelo grau de concordância à proposta de tarefas diárias que o aluno autista consegue realizar.

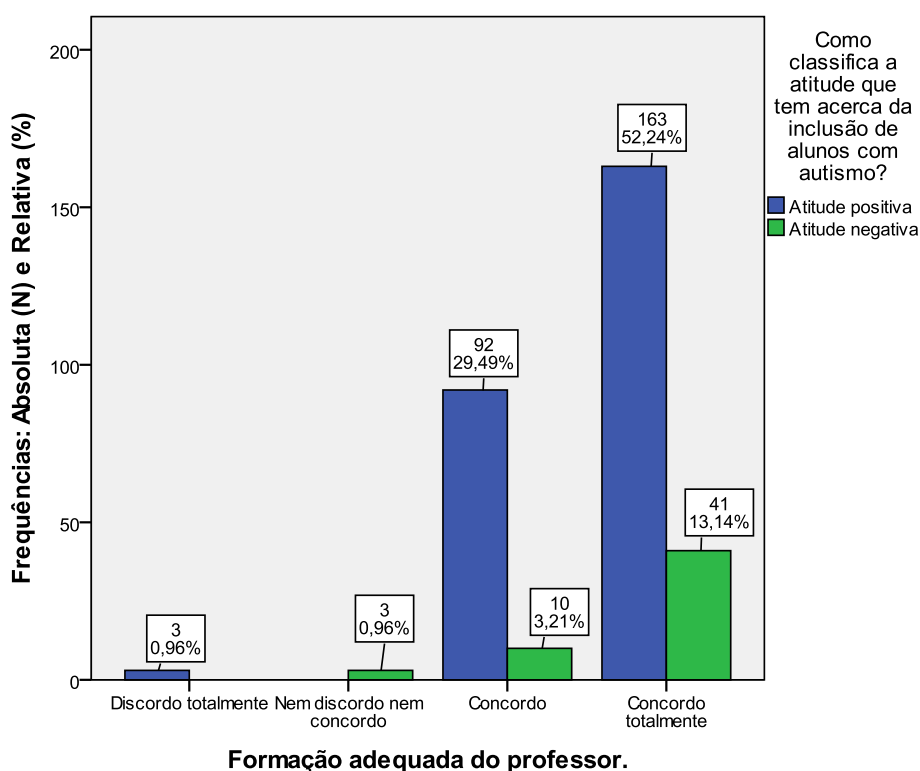


Gráfico 7 – Cruzamento entre o grau de concordância com duas variáveis

	Q	gl	Valor de prova (p)
Coefficiente do Qui-Quadrado	20,084	3	,000

Tabela 20 – Teste do Qui-quadrado de Independência

	Valor do Coeficiente	Valor de prova (p)
Coefficiente de Contingência	,246	,000

Tabela 21 – Coeficiente de contingência

Do gráfico (gráfico 7) de cruzamento entre o grau de concordância com a variável “Formação adequada do professor” e “Como classifica a atitude que tem acerca da inclusão de alunos com autismo?”, dos que concordaram totalmente 52,54% (163 docentes) tiveram uma atitude positiva e 13,14% (41 docentes) tiveram uma atitude negativa. E de entre os que concordaram com a formação, 29,49% (92 docentes) tiveram uma atitude positiva e 3,21% (10 docentes) tiveram atitude negativa.

Pela análise do teste do Qui-quadrado ($Q=20,084$; $gl=3$) (tabela 20), rejeita-se a hipótese nula de independência entre a variável “Formação adequada do professor” e “Como classifica a atitude que tem acerca da inclusão de alunos com autismo?”, uma vez que o valor de prova $p = 0,000 < 0,05$.

Com uma significância de 5%, ficou provado que a atitude sobre a inclusão de alunos com autismo foi influenciada pelo grau de concordância da formação adequada do professor. O coeficiente de contingência igual a 0,246 com valor de prova $p=0,000 < 0,05$, confirma que em média, o grau de concordância com a formação adequada do professor influencia de forma positiva a atitude acerca da inclusão de alunos autistas.

Conclusão:

Ficou provado que a formação adequada do professor, no sentido de que este tenha mais conhecimentos sobre estratégias a realizar com o aluno autista, tem influência significativa sobre a atitude dos professores face à inclusão.

Ficou provada a hipótese H3.

Hipótese H4

Os professores do 2º ciclo consideram que as relações estabelecidas nas aulas, entre os alunos da turma, beneficiam a inclusão dos mesmos, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

Para averiguação desta hipótese foi utilizada a seguinte metodologia:

- Representação gráfica do Cruzamento entre a variável Q2.12 e o Nível de Ensino (gráfico 8);
- Teste de Qui-quadrado de Independência e Coeficiente de Contingência.

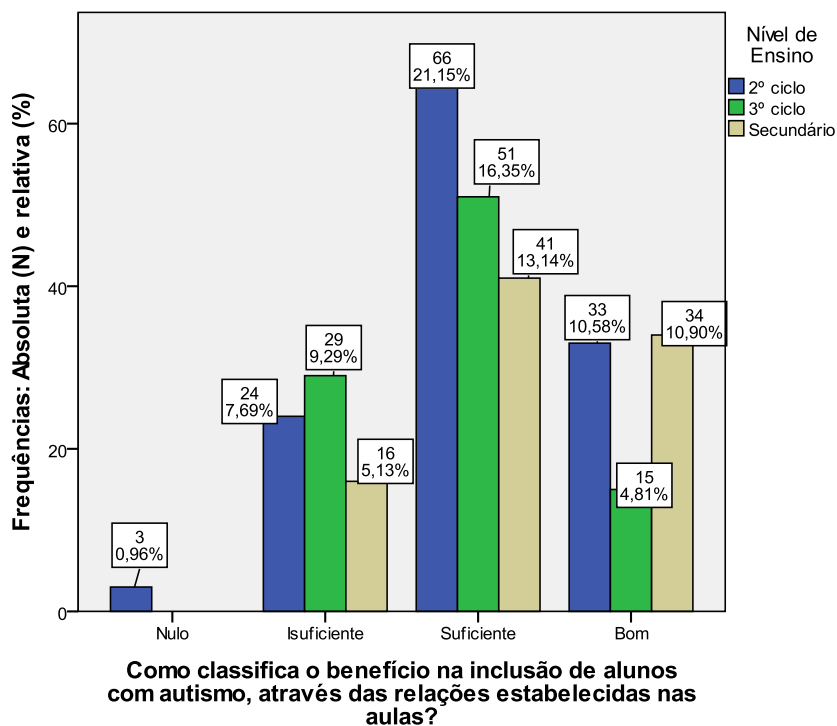


Gráfico 8 – Cruzamento entre duas variáveis

	Q	gl	Valor de prova (p)
Coeficiente do Qui-Quadrado	17,890	6	,007

Tabela 22 – Teste do Qui-quadrado de Independência

	Valor do Coeficiente	Valor de prova (p)
Coeficiente de Contingência	,233	,007

Tabela 23 – Coeficiente de contingência

Do gráfico de cruzamento (gráfico 8) entre a variável “Como classifica o benefício na inclusão de alunos com autismo, através das relações estabelecidas nas aulas” e a variável “Nível de Ensino” conclui-se que dos docentes que responderam “Suficiente”,

21,15% (66 docentes) pertencem ao 2º ciclo, 16,35% (51 docentes) pertencem ao 3º ciclo e 13,14% (41 docentes) são do secundário.

Dos que responderam “Bom”, 10,58% (33 docentes) são professores do 2º ciclo, 4,81% (15 docentes) são do 3º ciclo e 10,9% (34 docentes) são do secundário.

Pela análise do teste do Qui-quadrado ($Q = 17,890$; $gl = 6$) (tabela 22), rejeita-se a hipótese nula de independência entre a variável “Como classifica o benefício na inclusão de alunos com autismo, através das relações estabelecidas nas aulas” e a variável “Nível de Ensino”, uma vez que o valor de prova $p = 0,007 < 0,05$.

Com uma significância de 5%, ficou provado que a classificação do benefício na inclusão de alunos com autismo através das relações estabelecidas nas aulas foi influenciada pelo nível de ensino do professor. O coeficiente de contingência (tabela 23) igual a 0,233 com valor de prova $p = 0,007 < 0,05$, confirma que em média, a classificação do benefício na inclusão de alunos com autismo através das relações estabelecidas nas aulas tende a ser maior nos professores do 2º ciclo, comparativamente aos professores do 3º ciclo e secundário.

Conclusão:

Ficou provado que, em média, os professores do 2º ciclo consideram que as relações estabelecidas nas aulas, entre os alunos da turma, beneficiam a inclusão dos mesmos, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

Ficou provada a hipótese H4.

Hipótese H5

Os professores do 2º ciclo consideram que os recursos/apoios existentes nas nossas escolas contribuem para a inclusão de alunos autistas, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

Para averiguação desta hipótese foi utilizada a seguinte metodologia:

- Gráfico do Cruzamento entre a variável Q2.13 com Nível de Ensino (gráfico 9);
- Teste de Qui-quadrado de Independência e Coeficiente de Contingência (tabela 24 e tabela 25).

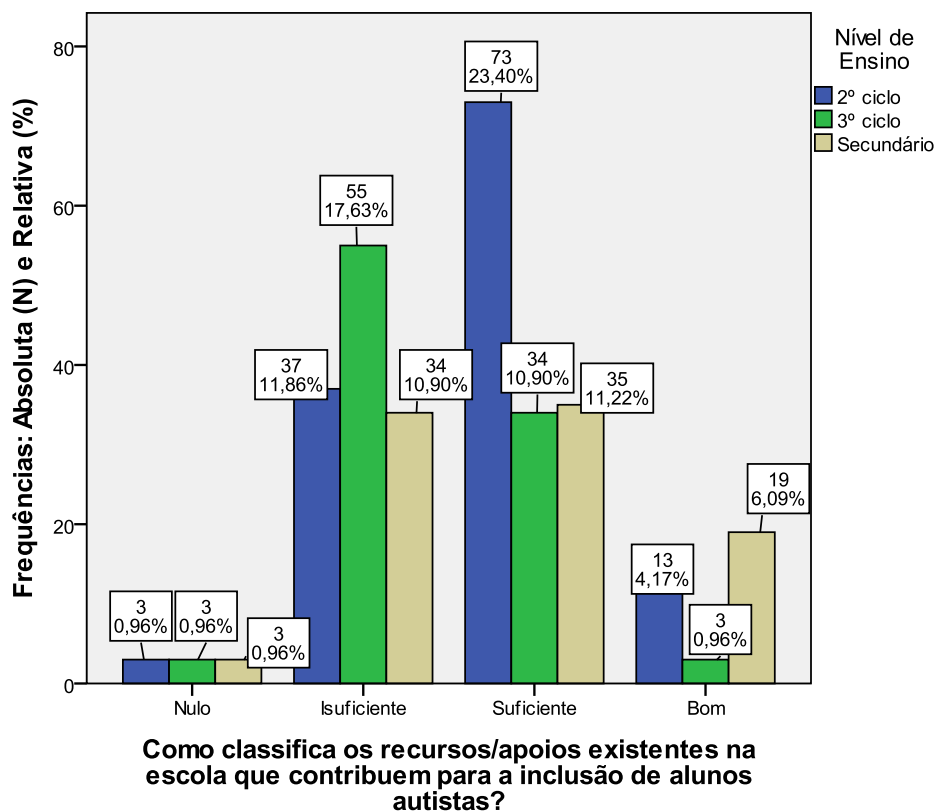


Gráfico 9 – Cruzamento entre duas variáveis

	Q	gl	Valor de prova (p)
Coefficiente do Qui-Quadrado	31,801	6	,000

Tabela 24 – Teste do Qui-quadrado de Independência

	Valor do Coeficiente	Valor de prova (p)
Coefficiente de Contingência	,304	,000

Tabela 25 – Coeficiente de contingência

Do gráfico de cruzamento (gráfico 9) entre a variável “Como classifica os recursos/apoios existentes na escola que contribuem para a inclusão de alunos autistas” e a variável “Nível de Ensino” conclui-se que dos docentes que responderam “Suficiente”,

23,4% (73 docentes) pertencem ao 2º ciclo, 10,9% (34 docentes) pertencem ao 3º ciclo e 11,22% (35 docentes) são do secundário.

Pela análise do teste do Qui-quadrado ($Q = 31,801$; $gl = 6$) (tabela 23), rejeita-se a hipótese nula de independência entre a variável “Como classifica os recursos/apoios existentes na escola que contribuem para a inclusão de alunos autistas” e a variável “Nível de Ensino”, uma vez que o valor de prova $p = 0,000 < 0,05$.

Com uma significância de 5%, ficou provado que a classificação sobre os recursos/apoios existentes na escola que contribuem para a inclusão de alunos autistas foi influenciada pelo nível de ensino do professor. O coeficiente de contingência (tabela 24) igual a 0,304 com valor de prova $p = 0,000 < 0,05$, confirma que em média, a classificação sobre os recursos/apoios existentes na escola que contribuem para a inclusão de alunos autistas tende a ser maior nos professores do 2º ciclo, comparativamente aos professores do 3º ciclo e secundário.

Conclusão:

Ficou provado que os professores do 2º ciclo consideram que os recursos/apoios existentes nas nossas escolas contribuem para a inclusão de alunos autistas, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

Ficou provada a hipótese H5.

Hipótese H6

Os professores do 2º ciclo consideram que têm atitude positiva face à inclusão de alunos autistas, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

Para averiguação desta hipótese foi utilizada a seguinte metodologia:

- Gráfico de Cruzamento entre a variável Q2.14 com Nível de Ensino (gráfico 10)
- Teste de Qui-quadrado de Independência e Coeficiente de Contingência.

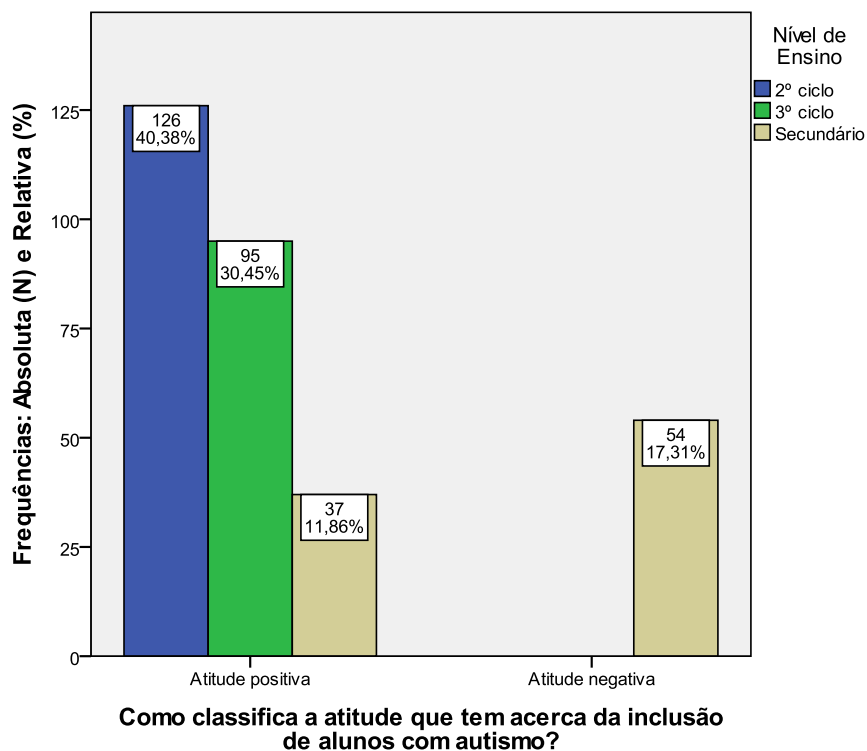


Gráfico 10 – Cruzamento entre duas variáveis

	Q	gl	Valor de prova (p)
Coefficiente do Qui-Quadrado	158,591	2	,000

Tabela 26 – Teste do Qui-quadrado de Independência

	Valor do Coeficiente	Valor de prova (p)
Coefficiente de Contingência	,581	,000

Tabela 27 – Coeficiente de contingência

Do gráfico de cruzamento (gráfico 10) entre a variável “Como classifica a atitude que tem acerca da inclusão de alunos com autismo” e a variável “Nível de Ensino” conclui-se que dos docentes que responderam “Atitude positiva”, 40,38% (126 docentes) pertencem ao 2º ciclo, 30,45% (95 docentes) pertencem ao 3º ciclo e 11,86% (37 docentes) são do secundário. Contudo 17,31% (54 docentes) do secundário apresentam uma atitude negativa, perante a inclusão de alunos com autismo.

Pela análise do teste do Qui-quadrado ($Q = 158,591$; $gl = 2$) (tabela 26), rejeita-se a hipótese nula de independência entre a variável “Como classifica a atitude que tem acerca da inclusão de alunos com autismo” e a variável “Nível de Ensino”, uma vez que o valor de prova $p = 0,000 < 0,05$.

Com uma significância de 5%, ficou provado que a classificação sobre a atitude que tem acerca da inclusão de alunos com autismo foi influenciada pelo nível de ensino do professor. O coeficiente de contingência (tabela 27) igual a 0,5812 com valor de prova $p = 0,000 < 0,05$, confirma que em média, a classificação sobre a atitude que tem acerca da inclusão de alunos com autismo tende a ser mais positiva nos professores do 2º ciclo, comparativamente aos professores do 3º ciclo e secundário.

Conclusão:

Ficou provado que existe uma maior percentagem de professores do 2º ciclo a terem uma atitude positiva face à inclusão de alunos autistas, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

Ficou provada a hipótese H6.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

6.1. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O objetivo deste capítulo é compilar todos os resultados apresentados anteriormente, para uma melhor interpretação e compreensão do seu significado. Tem ainda como propósito, apurar e constituir associações no âmbito dos estudos já realizados e observados ao longo dos capítulos I, II e III. Assim, o objetivo central deste projeto de investigação é relacionar os resultados desta pesquisa com os resultados de investigações anteriores, esmiuçando as analogias entre as características dos professores e as suas atitudes face à inclusão de alunos com autismo.

A carência de estudos efetuados no nosso país, relacionados com a atitude de professores face à integração de alunos autistas dificulta, por vezes, a comparação com outros estudos e com outras populações.

Considerando a primeira hipótese colocada:

1ª Hipótese

O tempo de serviço dos professores do 2º ciclo influencia o conhecimento que têm acerca do autismo, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

De uma forma geral, a partir desta amostra e do cruzamento efetuado entre a variável “Como classifica o seu conhecimento sobre o autismo” e as variáveis “Nível de Ensino” e “Tempo de Serviço”, conclui-se que existe uma dependência entre o nível de ensino e a classificação do conhecimento. Em média, os professores do 2º ciclo tendem a ter um maior conhecimento sobre o autismo comparativamente aos professores do 3º ciclo e secundário. Esta diferença de classificação sobre o conhecimento do autismo é mais significativa para docentes de 2º ciclo com mais tempo de serviço quando comparados com docentes do 3º ciclo e secundário que estejam no mesmo intervalo de anos de serviço.

Desta forma, pode-se afirmar que o tempo de serviço influencia de forma positiva os conhecimentos sobre o autismo, com especial relevância para os docentes do 2º ciclo. Notou-se que o grau de conhecimento sobre o autismo aumentou nos docentes com mais anos de serviço e esse aumento em média foi mais significativo para os professores do 2º ciclo. (tabela 11)

Assim, no presente estudo, aceita-se a hipótese 1.

A inclusão aparece ligada à pessoa diferente ou caracterizada por uma deficiência. No entanto a pessoa dita diferente, nem sempre foi vista da mesma maneira.

Outrora eram olhados como criaturas diabólicas, como dementes que necessitavam de ser banidos de todos os outros. Ao longo da nossa história foram adotadas diversas atitudes pela sociedade, para as crianças com NEE. Só recentemente é que as crianças com NEE tiveram o direito à educação (Monteiro, 2011).

Até ao século XVII, a atitude da sociedade perante as pessoas portadoras de deficiência era de desprezo. Nessa altura, a sociedade era carregada de preconceito chegando mesmo ao infanticídio daqueles que tinham a infelicidade de nascer diferentes.

No final do século XIX e início do século XX, apareceram diversas instituições destinadas a cuidar dos indivíduos portadores de deficiência. Este período ficou conhecido pela “Era das Instituições”. Essas instituições tinham como principal objetivo a assistência médica em vez do ensino e da formação (Monteiro, 2011).

A partir dos meados do século XX, despontou uma mudança da mentalidade da sociedade, ao nível da educação, onde os docentes teriam um papel mais ativo, mais empreendedor e que compreendesse o indivíduo portador de deficiência, como sendo um ser com plenos direitos à sua individualidade e especificidade.

Apenas a partir dos anos 80, as crianças com NEE, usufruíram do privilégio de frequentar, com o apoio dos pais, a escola da sua residência. Assim principiaram os primeiros passos do direito à igualdade destes cidadãos para com os outros.

Por fim, nos anos 90, nasce a inclusão em que só existe um tipo de educação: para todos e sem separação ou seleção.

Em 2010 com a Lei n.º 10 de 14 de Junho foram instituídas diretrizes para o reordenamento da rede escolar, com vista a garantir 3 objetivos¹⁸:

“Em primeiro lugar, visa-se adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos. Em segundo lugar, pretende-se adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono. E, finalmente, em terceiro lugar, promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.”

Em jeito de síntese, os professores dos níveis de ensino mais baixos foram os primeiros a refletirem sobre estratégias e atitudes que facultassem a todos os alunos, inclusive aqueles que são portadores de deficiência, as melhores condições e

18 Fonte: http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4851&fileName=resolucao_conselho_ministros_44_2010.pdf

oportunidades de aprenderem e interagirem, recíproca e cooperativamente, fortalecendo ao máximo as suas competências académicas e sociais.

Com o avanço na escolaridade destas crianças no ensino regular, os professores do 3º ciclo e posteriormente os do secundário, foram os últimos a serem confrontados com alunos NEE, o que fundamenta que ainda revelem dificuldades em ajudar, no crescimento das competências do aluno, justificando-se assim, que tenham menores conhecimentos comparativamente aos outros níveis de ensino, com o igual tempo de serviço.

2ª Hipótese

Os professores do 2º ciclo sentem que têm formação adequada para ensinar alunos com autismo comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

No que respeita à variável independente (formação adequada), pode-se verificar que esta hipótese foi confirmada. Cerca de 68,6% dos inquiridos (tabela 13) manifestaram uma formação inadequada ao ensino de alunos com autismo e os restantes (31,4%) revelaram formação adequada. Será importante referir que dos 68,6% dos professores que manifestaram uma formação inadequada, 21,8% indicaram não ter qualquer tipo de formação.

Em média, os professores do 2º ciclo sentem que tem uma maior adequação de formação no ensino de alunos com autismo, comparativamente com os docentes dos outros dois ciclos, no entanto mais de metade dos professores do 2º ciclo, sentem que não têm uma formação adequada ao ensino de alunos com autismo. Realça-se que em todos os níveis de ensino, a maioria dos docentes sentem que não tem uma formação adequada, sendo necessário um maior investimento e uma predisposição dos docentes na formação acerca desta patologia.

Segundo Correia (1999, p.161 como citado em Lopes, 2011), "(...)os professores do ensino regular treinados em técnicas de integração podem naturalmente responder mais adequadamente aos alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento. À medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente a crianças com problemas na aprendizagem, melhoram os resultados da integração e decrescem as solicitações aos serviços de educação especial". De acordo com Carvalho e Peixoto (2000, p.161, como citado em Lopes, 2011), "os professores não têm formação específica para o trabalho com crianças com NEE; atitudes de exclusão têm como origem a falta de formação e informação dos professores".

Uma das dificuldades que podemos encontrar na formação dos professores é a separação que se faz entre a teoria e a prática, ou seja, a separação entre o que se vê nos conteúdos do que se trabalha nas Universidades e o que se trabalha em sala de aula. Um ponto que merece ser destacado em relação à profissão docente é a depreciação dos professores. Estes têm vindo a enfrentar problemas que vão desde um salário, não atrativo, falta de preparação para professores e o próprio exercício deles. O baixo salário, estimula a desmotivação, por outro lado, os professores vêm-se obrigados a trabalhar mais horas no estabelecimento de ensino, tendo que levar trabalho para casa. Assim, a falta de dinheiro e a sobrecarga de trabalho, é um travão para investir na formação individual.

Todos estes fatores servem de desculpa para a escola não inovar, no sistema de avaliação, sem investimento no tempo de estudo ou em cursos de aprofundamento para os professores.

Contudo, na própria escola os professores podem descobrir alternativas para aperfeiçoar e melhorar as suas práticas pedagógicas. Ao procurar no espaço da própria prática, ou seja em sala de aula, o professor pode apresentar a oportunidade de vivenciar o exercício reflexivo. Assim, a prática exercida no espaço de sala de aula e a pesquisa que dela pode suceder, ao ocorrerem conjuntamente, interagem fazendo surgir um novo conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem. O professor pode fazer do seu trabalho em sala de aula, um espaço de transformação enquanto sujeito que não reproduz apenas, mas que produz o seu conhecimento através de uma reflexão crítica.

A formação do professor é um fator imprescindível para que a escola consiga alcançar melhores resultados, uma vez que o professor pode adotar na sua prática cotidiana uma postura que deverá auxiliar o aluno em geral no desenvolvimento de um processo reflexivo.

3ª Hipótese

O conhecimento de estratégias influencia a atitude dos professores face à inclusão

Após o estudo feito ao grau de concordância, verificou-se que a formação adequada do professor tem uma influência significativa sobre a atitude dos docentes face à inclusão de alunos com autismo. Tendo mais conhecimento sobre a patologia estes, conseguem ter mais facilidade no delineamento de estratégias adequadas para aquisição, pelo aluno com autismo, das competências académicas mínimas.

Assim neste estudo, aceita-se a hipótese 3.

A noção de atitude permite reconhecer o posicionamento de um indivíduo face à realidade social, ou seja, a sua tendência para responder a um objeto, a uma pessoa ou a uma situação de uma forma positiva ou negativa.

Numa revisão da literatura acerca das atitudes dos professores, conclui-se que as atitudes e crenças dos professores parecem estar relacionadas com o conhecimento, ainda que diversos autores estejam em desacordo acerca da relação exata entre eles. Existe no entanto um consenso, de que as atitudes estão relacionadas, mais fortemente, com aspetos afetivos e avaliativos, do que com aspetos cognitivos, funcionando para os sujeitos como “verdades” indiscutíveis, sendo por isso consideradas uma tendência relativamente estável. Elas podem ser perspectivadas como um processo de avaliações positivas ou negativas, permitindo prever a reação do sujeito em condições conhecidas.

Neste projeto deu-se relevância às atitudes dos professores e ao conhecimento das estratégias face à inclusão de alunos com autismo. O uso de estratégias e adaptações institucionais adequadas aos alunos com autismo está associado ao sentido de eficácia do professor. Bender, Scott e Vail (1995, como citado em Carvalho, 2011), avaliando as atitudes dos professores a nível do sentido de eficácia e a nível da integração, concluíram que os professores com atitudes mais positivas são os que usam estratégias institucionais mais adequadas (e com mais frequência) em contraste com os que têm atitudes menos positivas.

Atualmente, os professores têm vindo a revelar uma atitude mais favorável à inclusão dos alunos com NEE e de uma forma geral, a maior parte deles concordam com o conceito de inclusão e acreditam que as crianças com autismo têm direito a uma educação em escolas de ensino regular.

4ª Hipótese

Os professores do 2º ciclo consideram que as relações estabelecidas nas aulas, entre os alunos da turma, beneficiam a inclusão dos mesmos, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário

Após análise do gráfico 8, consegue-se comprovar que os professores do 2º ciclo julgam que as relações estabelecidas nas aulas, entre os alunos da turma, beneficiam a inclusão dos mesmos, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário, aceitando assim a hipótese 4.

Esta pesquisa também pretendeu clarificar qual a real importância da inclusão para crianças com autismo. Acredita-se que a interação do sujeito com o meio e,

particularmente, das relações sócio afetivas celebradas entre pares são indispensáveis para o estabelecimento da aceitação, amizade e aprendizagem.

A inclusão pode favorecer não só o aluno autista, mas todos que com ele criem interações. Além de uma escola inclusiva necessitamos de um mundo inclusivo. Um mundo no qual todos devem ter acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade de forma participativa, onde a relação entre o acesso às oportunidades e as características individuais não seja estigmatizada por interesses económicos, ou pela caridade pública. Considerando certas atitudes que ainda permeiam o processo inclusivo, deve-se determinar o quão importante se torna a informação e a desmistificação do aluno portador de deficiência nas escolas, especialmente entre colegas de alunos incluídos. Isto porque conhecimento e o estímulo de relações de amizade e afetividade entre colegas da aula, beneficiam a transformação de tais sentimentos e contribuem para o desenvolvimento e formação de pessoas conscientes.

Strully (1999 como citado em Gai & Naujorks, 2006), analisando a questão da afetividade e da amizade nas escolas regulares, parafraseia que, na verdade, é impossível ter uma educação de qualidade sem ter amizades. Deve ser lembrado que é possível oferecer ambos – qualidade e amizade – dentro da estrutura de uma turma de educação regular, sem fugir das exigências curriculares. Entretanto, é impossível que ocorra amizade com colegas sem deficiência, quando as crianças são trancadas em turmas ou escolas de educação especial.

O cuidado com as atividades de desenvolvimento e consciência das amizades é ressaltado por Bishop (1999 como citado em Gai & Naujorks, 2006), pois estas não podem fazer com que o aluno incluído seja destacado ou tratado de um modo que diminua a sua dignidade. Estratégias erradas podem realçar a deficiência da pessoa e promover atitudes como a de “ser bom com a pessoa com deficiência”.

Porém, antes do estabelecimento de amizades, precisa-se consolidar uma relação de afetividade com esse outro. Ou seja, pode-se dizer que afetividade é uma das primeiras necessidades e uma das principais características do ser humano.

5ª Hipótese

Os professores do 2º ciclo consideram que os recursos/apoios existentes nas nossas escolas contribuem para a inclusão de alunos autistas, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário

Após análise do gráfico 9 conclui-se que os recursos/apoios existentes na escola que contribuem para a inclusão de alunos autistas tende a ser maior nos professores do 2º ciclo, comparativamente aos professores do 3º ciclo e secundário.

Segundo Rodrigues (2002 como citado em Lopes, 2011), quando os docentes são interrogados sobre os obstáculos à inclusão, um dos fatores mais anunciados prende-se com a carência das modificações estruturais na escola que apoiem as inovações ou, simplesmente, com a falta dos recursos/apoios.

É crucial não esquecer que o atendimento das crianças com NEE, incluídos em escolas regulares, impõe serviços de apoio integrado por docentes e técnicos qualificados para uma escola aberta à diversidade (Giangreco et. al., 1993; Scruggs & Mastropieri, 1996 como citado em Lopes, 2011).

Os professores que não usufruírem de qualquer tipo de suporte e ajuda na coexistência com as crianças com NEE, têm a tendência a manifestarem atitudes negativas e depreciativas face à inclusão.

Conforme Ainscow (2000 como citado em, Lopes, 2011), para que as escolas se transformem em mais inclusivas, é imprescindível que adotem e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que ponderem a desigualdade como um desafio e uma oportunidade para a formação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de catalogar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para adquirir recursos/apoios disponíveis no mercado e para conceber outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

6ª Hipótese

Os professores do 2º ciclo consideram que tem uma atitude positiva face à inclusão de alunos autistas, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário

Depois de analisar o gráfico 10 conclui-se que existe uma maior percentagem de professores do 2º ciclo a terem uma atitude positiva face à inclusão de alunos autistas, comparativamente com os professores do 3º ciclo e secundário.

Em jeito de resumo, justifica-se a hipótese 6 através da fundamentação feita pela hipótese 1 e pela hipótese 3.

Na hipótese 1 conclui-se que os professores do 2º ciclo, com mais tempo de serviço, tem mais conhecimento acerca do autismo, devido ao fato de estes terem mais experiências com crianças portadoras de deficiências. Enquanto que, na hipótese 3 os

professores do 2º ciclo manifestaram atitudes mais positivas que se verificaram nas estratégias utilizadas para alunos com autismo.

Segundo Lebres (2010), subsistem ainda fatores que poderão influenciar a atitude do professor perante alunos portadores de deficiência. Refere ainda que um aluno com a mesma deficiência, num ano mais baixo e outro num ano mais alto, o primeiro será provavelmente o mais tolerado, fazendo com que o esforço no ensino e na transmissão de saberes seja maior. Para além deste fator nos casos dos anos mais baixos, os docentes conseguem de certa forma ajustar a planificação de modo a adaptar um pouco as matérias curriculares centrando-as sobretudo na criança.

Evidencia-se o contributo de Salvia & Munson (1986 como citado em Lebres, 2010), quando concluíram o seu estudo do processo evolutivo das crianças com NEE. Estes constataram que à medida que as crianças se desenvolvem e progridem na hierarquia escolar, os professores tendem a concentrar as suas inquietações nos conteúdos transmitidos, deixando para um segundo plano as diferenças e as dificuldades da turma. Neste sentido os alunos portadores de deficiência constituem um problema acrescido.

Uma justificação para esta situação pode ocorrer do facto de a inclusão ser cada vez mais uma circunstância natural. Os docentes começaram a demonstrar uma maior sensibilidade para o tema da inclusão, onde o objetivo primeiro é ir ao encontro das diretrizes mais recentes da política educativa instituída no nosso país.

CONCLUSÕES

Nesta fase apresentam-se as conclusões deste estudo, bem como algumas limitações encontradas ao longo da sua realização e recomendações que se consideram fundamentais para trabalhos de investigação futuros no âmbito da problemática das atitudes dos professores do 2º e 3º ciclo e secundário, face à inclusão de alunos com autismo.

Numa sociedade que se autoproclama de inclusiva e que tem a responsabilidade de integrar todos os seus cidadãos, compete também à escola um papel cada vez mais decisivo neste domínio. O envolvimento escolar que a inclusão proporciona, pode impulsionar inúmeros benefícios no desenvolvimento académico e humano nos indivíduos com e sem deficiência. No entanto, para que tal situação não passe de uma declaração de princípios são imprescindíveis comportamentos que permitam a professores e alunos, uma atitude positiva perante a multiplicidade, encarando-a como um elemento enriquecedor no contexto educativo.

Quando se fala da escola regular, tem-se que obrigatoriamente falar da inclusão de alunos com NEE. No momento em que a escola aceita “todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (Declaração de Salamanca, 1994), os docentes veem-se com uma variedade enorme de alunos dissemelhantes dentro de uma sala de aula.

A Unesco¹⁹ defende que é essencial lutar contra as discriminações no acesso ao ensino e pela educação contínua ao longo da vida, como meio de aperfeiçoar a adaptação às mudanças do mundo atual, fomentando uma “Educação Para Todos”, fazendo disso o seu lema. O ensino tem de ser visto como uma realidade ao alcance de todos, sendo fundamental a interiorização das diferenças presentes entre as pessoas sejam elas crianças, adultos ou idosos.

Este facto, só estará ao alcance dos alunos, se os professores encararem a “deficiência” como uma realidade presente nas nossas escolas e, se empenharem no aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas, para que as suas atitudes sejam cada vez mais positivas perante estes alunos.

Neste quadro conceptual, iniciou-se este projeto com o objetivo de colaborar para o enriquecimento desta aliciante área de investigação, elaborando hipóteses de pesquisa suscetíveis de abranger e sustentar aspetos cruciais no desenvolvimento de atitudes, e na indução de comportamentos orientados para uma população que se caracteriza por um conjunto diversificado de especificidades. Neste sentido, esta dissertação propôs-se a

¹⁹ Fonte: <http://correiodaeducacao.asa.pt/280769.html>

verificar, se as atitudes dos professores do 2º, 3º ciclo e secundário, são positivas em relação à inclusão de alunos com autismo.

Após a análise dos dados obtidos com a aplicação de um questionário de perguntas fechadas e uma pergunta aberta, averiguou-se que no geral os professores manifestam atitudes positivas perante a inclusão de alunos com autismo. No entanto esta atitude positiva é mais perceptível nos professores do 2º ciclo, comparativamente aos professores do 3º ciclo e secundário.

Os resultados encontrados testemunham uma grande realidade vivida hoje no sistema educacional: a inaptidão para trabalhar com alunos com autismo, bem como educá-los e ensiná-los. Esta não preparação é causada pela falha na formação profissional nas áreas especiais e pela falta de informação desta síndrome.

O que se observou nos questionários é que a grande maioria dos inquiridos, têm dificuldades no modo de intervir na educação e na vida dos autistas. Notou-se que, os professores têm pouco conhecimento das características dos alunos com autismo, salientando-se as mais conhecidas: o fraco relacionamento interpessoal, as dificuldades de comunicação, sem emoção e o alheamento do espaço.

Os autistas precisam de uma organização eficaz, de métodos de ensino, de ambientes, de preparação e de abordagem, para terem pelo menos o mínimo de desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se concluir com este projeto que a educação para todos ainda não é uma realidade nas escolas e estas, não estão suficientemente preparadas para lidar com as diversidades existentes. Porém, tem-se conhecimento que esta transformação só se dará a partir do momento que houver um empenho de toda a sociedade, unida, lutando por condições educacionais respeitáveis e atuando em simultâneo com as autoridades que auxiliarão no processo. É necessário estar aberto a:

- Novas metodologias;
- Novos horizontes pedagógicos e curriculares;
- Um mínimo aceitável de recursos e cidadãos fortes dotados de esperança.

Termina-se este projeto com a expectativa de ver futuros estudos acerca do autismo e professores realizando trabalhos efetivos nas escolas, apoiados por formações e profissionais experientes e habilitados, trazendo sentido e nova realidade à vida dos autistas.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Apesar de se triangular distintas estratégias de investigação, se registar as opiniões e pensamentos dos professores, não temos dúvidas de que a dimensão e o âmbito abrangido por este trabalho só caracteriza uma parte da realidade, não possibilitando desenvolver os possíveis resultados, como se pretendia. Porém, este trabalho constituirá uma resposta exequível a todo um vasto conjunto de questões, que terão significado concreto e poderão estabelecer uma possibilidade para se tomar consciência das atitudes dos professores relativamente à inclusão de alunos com autismo.

No seguimento do parágrafo anterior, cabe ainda identificar algumas limitações metodológicas e processuais, encontradas ao longo da realização deste estudo:

- A impossibilidade de obtenção de uma amostra numerosa, apresenta-se como uma limitação importante. Adicionalmente, questionários não entregues, originaram também dificuldades acrescidas. Um aumento no tamanho da amostra resultaria na formulação de conclusões mais fiáveis.
- O carácter exploratório da investigação, apesar de não poder ser apontado como uma limitação no seu sentido lato, acarreta uma limitação. Em Portugal, são poucos os estudos sobre as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com autismo, o que impede a comparação de resultados.

LINHAS FUTURAS

Com a realização deste estudo procurou-se enriquecer e preencher algumas lacunas, de uma área de investigação que se encontra ainda por explorar em diversas vertentes. Assim, e tal como a sociedade evolui, pensa-se que as contribuições deste trabalho podem servir de ponto de partida para novas investigações.

Neste sentido, podem referir-se algumas recomendações para desenvolvimentos futuros:

- Aplicar ambos os instrumentos de recolha de informação, questionário, a um maior número de docentes, e entrevista a um docente que trabalhe diretamente com crianças com autismo, na tentativa de obter resultados mais conclusivos.

- Aplicar no questionário perguntas mais detalhadas e direcionadas às atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com autismo.
- Comparar as atitudes dos professores do 1º, 2º, 3º ciclo, face à inclusão de alunos com autismo, com as dos professores do ensino secundário.
- Investigar e desenvolver atitudes e estratégias do professor e dos colegas para aceitar e incluir estas crianças de forma efetiva nas atividades curriculares da sua faixa etária, bem como o estudo de novas metodologias e da sua eficácia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APA. (2002). DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. Quarta Edição. Lisboa: Climepsi. Disponível em <http://www.terapiacognitiva.eu/dwl/dsm5/DSM-IV.pdf> (acedido a 18 de janeiro de 2015)
- APA. (2013). DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Quinta Edição. American Psychiatric Publishing: Washington, DC, London, England. Disponível em: <http://www.terapiacognitiva.eu/dwl/dsm5/DSM-5.pdf> (acedido a 8 de Abril de 2015)
- Araújo, A. C., Neto, F. L. (2014). A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, XVI, 1, 67-82. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406> (acedido a 3 março de 2015)
- Benevides, J. C. (2014). Impacto das perturbações do espectro do autismo nas figuras Parentais. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4528> (acedido a 8 Abril de 2015)
- Braga, C. S. (2010). *Perturbações do espectro do autismo e Inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14595> (acedido a 18 de janeiro de 2014)
- Caetano, L. M. (2005), Atitudes dos Idosos face à atividade física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, 1 e 2, Universidade de Trás os montes e Alto Douro. Disponível em: revistas.um.es/cpd/article/download/93461/90011.

(acedido a 5 de fevereiro de 2014)

Campos, M. J., Domingues, R. C., Ferreira, J. P. (s/data). *Análise Psicométrica da escala de autoeficácia dos professores de educação física face à inclusão*. Universidade de Coimbra. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/21305/1/Campos,%20Domingues%20%26%20Ferreira,%202012_convertido.pdf

(acedido a 29 de janeiro de 2014).

Carvalho, M. F. (2011). *As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência – o contato com a deficiência*. Relatório de Estágio para a obtenção de Grau de Mestre em Ensino de Educação Física no ensino básico e secundário, Universidade lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/2948/Mafalda%20Carvalho_Relat%C3%B3rio.pdf?sequence=1

(acedido a 10 de fevereiro de 2014)

Coelho, J. I. N. (2012). *Genética molecular das Perturbações do Espectro do Autismo: Análise de variantes estruturais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências, Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.insa.pt/bitstream/10400.18/1238/1/Joana%20Coelho.pdf>

(acedido a 3 Outubro 2014)

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto editora.

Costa, S. P. (2012). *O impacto do diagnóstico de Autismo nos pais*. Dissertação para a obtenção de Grau Mestre em Ciências da Educação na área de Educação Especial, Universidade Católica Portuguesa, Viseu. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11964/1/O%20impacto%20do%20diagn%C3%B3stico%20de%20autismo%20nos%20pais.pdf>

(acedido a 25 de janeiro de 2014).

Cunha, L. M. A. (2007). Modelos de Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes. Dissertação de Mestrado em probabilidades estatísticas, Universidade de Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf (acedido a 5 de fevereiro de 2014)

Duarte, T. (2009). A possibilidade de investigação a 3: reflexões sobre triangulação (Metodológica). CIES e-Working Paper nº60. http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf (acedido a 3 outubro de 2014)

Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., Barreiros, D. (2009). *Tornar a Educação Inclusiva*. Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Representação no Brasil – anped, Brasília. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf> (acedido a 15 de fevereiro de 2014)

Fonseca, M. B. (2012). *Os desafios da Inclusão de alunos com Síndrome de Down*. Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialidade em Educação Especial, escola Superior de Educação. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2485/1/Os%20desafios%20da%20inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20s%C3%ADndrome%20de%20down.pdf> (acedido a 15 de fevereiro de 2014)

Felício, V. C. (2007). *O autismo e o professor: um saber que pode ajudar*. Universidade Estadual Paulista, Bauru, Brasil. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Viviane%20-%20Final.pdf> (acedido a 4 fevereiro de 2014)

Ferreira, I. M. (2011). *Uma criança com perturbação do espetro do autismo – um estudo de caso*. Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial, Escola superior de Educação de Castelo Branco.

Disponível em: repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/700/1/Tese_Isabel_Ferreira.pdf
(acedido a 16 de janeiro de 2014)

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da educação*, XVI, 1. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>
(acedido a 15 de fevereiro de 2014)

Gai, D. N. & Naujorks, M. I. (2006). Inclusão: contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar de pessoas com deficiência. *Educação: Centro de Educação*, 31, 2. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a15.htm>
(acedido a 1 fevereiro de 2014)

Giddens, A. (2004). *Sociologia*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C. P., Lobo, C., Correia, M. C., Monteiro, P. L., Soares, R. S., Miguel, T. S. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo*. Direção - geral de Inovação de desenvolvimento Curricular do Ministério de Educação. Disponível em http://www.dgfdc.minedu.pt/educacaoespecial/data/ensino_especial/publ_unidades_autismo.pdf.
(acedido a 29 de novembro de 2013)

Gouveia, V: (2003). *A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia*. *Estudos de Psicologia*, 8, pp.431-443. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19965>
(acedido a 16 de janeiro de 2014)

Greenspan, S., Wieder, S. (2007). *The Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders - Reaching beyond Autism*. Disponível em <http://www.icdl.com/dirFloortime/overview/index.shtml>.

(acedido a 19 de dezembro de 2013).

Hill, M. M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. 2ª Edição. Edições Silabo.

Hill, M. M. & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário*. Dinâmica – Centro de estudos sobre a mudança socioeconómica. Disponível em: <http://www.feg.unesp.br/~fmarins/seminarios/Material%20de%20Leitura/Normas,%20softwares%20e%20dicas/a%20constru%E7%E3o%20de%20um%20question%E1rio.pdf>

(acedido a 3 outubro de 2014)

Jomtien. (1990). *Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

(acedido a 1 fevereiro de 2014)

Junior, E. G. M. (2011). *Desenvolvimento das atitudes implícitas – Implicações na formação do preconceito*. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2011/1o_2011/ERLI_GONCALVES_MAGALHAES_JUNIOR.pdf.

(acedido a 15 de janeiro de 2014)

Kardec, A. (1993). *A obsessão*. 5ª Edição, Brasil: Gráfica da Casa Editora O clarim. Disponível em: [http://bvespirita.com/A%20Obsess%C3%A3o%20\(Allan%20Kardec\).pdf](http://bvespirita.com/A%20Obsess%C3%A3o%20(Allan%20Kardec).pdf).

(acedido a 15 de janeiro de 2014)

Lampreia, S. (2003). *Avaliação qualitativa e quantitativa de um menino autista: uma análise crítica*. Psicologia em estudo, 8, 1, 57-65. Disponível em: www.cadin.net/pls/dcadin/get_page_file?id=3172727&tp=1.

(acedido a 3 de janeiro de 2014).

- Lebres, C. A. D. R. (2010). *Atitudes dos professores de EF do 1º ciclo face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares*. Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/14281/1/Atitudes%20dos%20Professores%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20do%201%C2%BA%C3%ACiclo.pdf> (acedido a 18 de janeiro de 2014).
- Lopes, M. V. (2011). *Inclusão das crianças Autistas*. Dissertação para a obtenção do Grau Mestre em Ciências da Educação no curso de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1498/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20MariaTeresa%20Vieira%20Lopes.pdf> (acedido a 10 de fevereiro de 2014)
- Macedo, E. N. (2011). *O docente e o mundo misterioso do autismo*. Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação na área de Educação Especial, Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/handle/10437/1652> (acedido a 16 de janeiro de 2014)
- Marques, C. E. (2000). *Perturbação do espectro do autismo – Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora. (acedido a 19 de dezembro de 2013).
- Martins, V. F. (2011). A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência. Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre do Ensino em Educação Física no Ensino Básico e Secundário, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Disponível em: [http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/2950/\(disserta%C3%A7%C3%A3o\)FINAL%20VANESSA%20MARTINS.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/2950/(disserta%C3%A7%C3%A3o)FINAL%20VANESSA%20MARTINS.pdf?sequence=1) (acedido a 29 de janeiro de 2014).

- Mello, A. M. S. R. (2007). *Autismo – Guia prático*. AMA – Associação de Amigos do Autista. 7ª edição, São Paulo: Impressão pela Fundação Elijass Gliksmanis. Disponível em: <http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf>
(acedido a 18 de dezembro de 2013).
- Mirando, F. (2011). *Investigação por questionário: Teoria e Prática*. Mestrado em Educação TIC e Educação. Universidade de Lisboa.
(acedido a 8 outubro de 2014)
- Monteiro, S. M. S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais* (Dissertação de Mestrado em Educação Especial). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/898>
(acedido a 12 de dezembro de 2014).
- Morais, T. L. C. (2012). *Modelo Teacch - Intervenção Pedagógica em Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo* (Dissertação de mestrado publicado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal. Disponível em http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2673/_D.pdf?sequence=1.
(acedido a 12 de dezembro de 2013).
- Murteira, B., Ribeiro, C. S., Silva, J. A., Pimenta, C. (2001). *Introdução à estatística*. Mc Graw Hill.
- Neto, F. (1998). *Psicologia social*. Vol. I. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira, E. F. (2010). *A criança e o mundo do Autismo – Estudo de caso*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/501>
(acedido a 5 de fevereiro de 2014)

- Oliveira, E. R. L. (2007). *Atitudes dos alunos brancos em relação a alunos negros*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Porto. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/626/1/LC317.pdf> (acedido a 16 de janeiro de 2014)
- Oliveira, T. M. V. (2001, abril, maio, junho). Escalas de Mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. FECAP – *Revista Administração online*, 2, 2. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art22/tania.htm (acedido a 28 de fevereiro)
- Orrú, S. E. (s/data). *A formação de professores e a educação de autistas*. OEI, Revista Iberoamericana de education, Fundação de Encino Octavio Bastos, Brasil. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf> (acedido a 1 fevereiro de 2014)
- Pereira, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Graforim Artes gráficas Lda. (acedido a 19 de dezembro de 2013).
- Pestana, M. H., Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. 5ª Edição. Edições Silabo.
- Pereira, M, C. (2005). *Autismo. Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gailivro. (acedido a 19 de dezembro de 2013)
- Pereira, M, C., Serra, H. (2006). *Autismo. Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gailivro. (acedido a 19 de dezembro de 2013)
- Pinheiro, I. F. A. (2001). *Atitudes dos professores do 2º ciclo do ensino básico das Escolas do CAE – Tâmega face à Inclusão de alunos com Deficiência*.

Dissertação de Mestrado em atividade física adaptada, Universidade do Porto. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9995>
(acedido a 16 de janeiro de 2014)

Pinho, J. B. (1990). *Propaganda Institucional: usos e funções da propaganda em relações públicas*. Summus editorial, Brasil. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=3zGEWuFyhGUC&pg=PA48&lpg=PA48&dq=escala+de+medi%C3%A7%C3%A3o+de+atitudes%2Bdireta%2Bdiretas&source=bl&ots=BkiRHUC41M&sig=MwAjQUO-Diq2VUs5x97kDk>
(acedido a 5 de fevereiro de 2014)

Pocinho, M. (2009). *Amostra e tipos de amostragem*. Disponível em: http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/calculo_de_amostras_teorias.pdf
(acedido a 8 outubro de 2014)

Prata, I. (1991). *Programa de Linguagem do Vocabulário Makaton*. In *Fundação Calouste Gulbenkian*. IV Encontro Nacional de Educação Especial: comunicações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos 17*. Lisboa: gradiva.

Rivoire, E. B. (2006). *A Contribuição da Psicologia Social para a Teoria e a Prática da Atividade de Relações Públicas*. Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação Social, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=255
(acedido a 10 de fevereiro de 2014)

Santo, A. M. E., Coelho, M. M. (2006). *Necessidades Educativas Especiais de caracter permanente/ prolongada no contexto da Escola Inclusiva – Autismo – Perda de contato com a realidade exterior*. CENFOCAL, Ação de

formação, 7. Disponível em: http://cenfocal.drealentejo.pt/trabalhos/formandos/ac%E7%E3o7/Trabalho_Final_Autismo_Ant%F3nia_Madalena.pdf

(acedido a 17 de janeiro de 2014)

Santos, A. P. (2013). *Educação Diferente: As atitudes*. Associação portuguesa de Investigação educacional. Disponível em: <http://edif.blogs.sapo.pt/98218.html>
(acedido a 25 de fevereiro de 2014)

Santos, I. M. S. C., Sousa, P. M. L. (s/data). *Como intervir na perturbação autista*. O portal dos psicólogos. Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/textos/A0262.pdf>.
(acedido a 3 de Janeiro de 2014).

Silva, R. C. (s/data). *Autismo – Explicando o Enigma*. Resumo feito do livro de Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma (cognitive development)*. Cambridge, Oxford, Inglaterra. Disponível em: <http://www.ama.org.br/site/images/stories/Voceaama/artigos/090218resumoautismoart.pdf>
(acedido a 16 de janeiro de 2014)

Silva, R. C. (2007). *Aumento na Produção de Palavras Verbais em Algumas Crianças com Autismo depois do Ensino PECS até a Fase III*. *Journal of Autismo and Developmental Disorders*, 37, pp.780-787.

Souza, D. P. S. & Cardozo, R. M. D. (2013). *Percepções das Diretoras das escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Salinas acerca da Educação Inclusiva*. VIII Encontro da Associação Brasileira de pesquisadores em educação Especial, Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-033.pdf>
(acedido a 10 de fevereiro de 2014)

- Teixeira, S. (2013). *Programa Son-Rise, Um outro olhar sobre o autismo*. MSN SAUDE E BEM-ESTAR. Disponível em: www.ama.org.br/site/images/stories/Voceaama/artigos/090220comunicacaonaoverbalart.pdfbre-o-autismo?start=2
(acedido a 17 de Dezembro de 2013).
- Thurstone, L.L. (1928). *Attitudes Can Be Measurea*. University of Chicago, American Journal of Sociology, 33, pp. 529-554. Disponível em http://www.brocku.ca/MeadProject/Thurstone/Thurstone_1928a.html.
(acedido a 15 de janeiro de 2014)
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação da Necessidades Educativas Especiais*. Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, Salamanca, Espanha. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
(acedido a 15 de fevereiro de 2014)
- Wilson, K. M., (2013). *Novos Critérios para o Autismo DSM-V*. Associação Portuguesa de Apoio, Formação e Investigação do Autismo em Dislexia – APAFID. Disponível em <http://dislexiapafid.blogspot.pt/2013/07/novos-criterios-diagnosticos-para-para.html>
(acedido a 4 abril de 2015)
- Williams, K. (1995). Compreender o aluno com síndrome de Asperger: Orientações para professores. *Hospital psiquiátrico da Universidade de Michigan*. 10, 2, Copyright, PRO-ED, Inc. Disponível em: <http://www.aspergersyndrome.org/Articles/Understandingthe-Student-With-Aspergers-Syndrome.aspx>.
(acedido a 19 de dezembro de 2013).

Wilson, K. (2013). Novos critérios Diagnósticos para Transtorno do Espectro do Autismo. Associação Portuguesa de Apoio, Formação e Investigação em dislexia – APAFID. Disponível em: <http://dislexiapafid.blogspot.pt/2013/07/novos-criterios-diagnosticos-para.html>.
(acedido a 3 março de 2015)

NOTAS EXPLICATIVAS

1

1 Fonte: http://direitoshumanos.gddc.pt/3_7/IIIPAG3_7_3.htm

2 Fonte: <http://dre.pt/pdf1s/2004/08/194A00/52325236.pdf>

3 Fonte: <http://www.infopedia.pt/termos-medicos/autismo>

4 Fonte: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/autismo>

5 Fonte: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/serotonina>

6 Os critérios mais os recentes de diagnóstico do autismo segundo o DSM – IV da Associação de Psiquiatria Americana (ASA)

7 Fonte: <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=372803&tm=2&layout=122&visual=61>

8 Fonte: http://www.autismtreatmentcenter.org/contents/other_sections/autismo-solutions.php

9 Fonte: http://www.autismtreatmentcenter.org/contents/other_sections/autissolutions.php

10 Fonte: http://www.autismo.com.br/comp_pecs.html

11 Fonte: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

12 Fonte: http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl_Univ_Direitos_Homem.pdf

13 Fonte: <http://www.dre.pt/pdf1s/1973/07/17300/13151321.pdf>

14 A Declaração de Salamanca é um documento publicado em 1994 como resultado da Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais (World Conference on Special Needs Education). Muito embora este documento tenha surgido no contexto da educação de crianças em condição de necessidades educativas especiais e assinale, tal como refere Bénard da Costa (1999), um momento fundamental “na evolução dos

princípios e das práticas em relação à educação de crianças com necessidades educativas especiais” (p. 29), nele vêm claramente explicitados os princípios inclusivos (Clark, Dyson, Millward, & Skidmore, 1997). É assim que este documento constitui um documento essencial, norteador das práticas inclusivas.

15 Fonte: http://www.appda-lisboa.org.pt/congresso/files/Posters_resumos.pdf

16 Fonte: <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

17 Fonte: <http://correiodaeducacao.asa.pt/280769.html>

18 Fonte: [http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4851&fileNa
me=resolução_conselho_ministros_44_2010.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4851&fileName=resolucao_conselho_ministros_44_2010.pdf)

APÊNDICES

A atitude dos professores do 2º, 3º ciclo e Secundário face à inclusão de alunos com autismo

Exmo(a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega

Sou aluna da Escola Superior de Educação João de Deus, com uma já larga tradição no campo da Educação (nomeadamente ao ministrar cursos de ensino pós-graduado e mestrado, em particular o de Educação Especial para professores). Este trabalho de investigação, realiza-se no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação na especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Saraiva.

Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática «Qual a atitude dos professores do 2º, 3º ciclo e Secundário face à inclusão de alunos com autismo».

Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião para mim é importante.

Para que a possa levar a bom termo, careço da sua preciosa colaboração no preenchimento deste questionário.

***Obrigatório**

I PARTE

1. DADOS PESSOAIS *

1. Idade

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 31
- De 31 aos 40
- De 41 aos 50
- Mais de 50

2. *

2. Genero

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino

3. *

3. Habilitação

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

4. *

4. Tempo de Serviço

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5 anos
- Dos 5 aos 10 anos
- Dos 11 aos 20 anos
- Mais de 20 anos

5. *

5. Nível de Ensino

Marcar apenas uma oval.

- Professor de 2º ciclo
- Professor de 3º ciclo
- Professor do secundário

II PARTE

6. **DADOS EM ESTUDO** *

6. Na sua prática pedagógica, já trabalhou com crianças com NEE?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

7. *

7. Na sua prática pedagógica, já trabalhou com crianças com Autismo?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. *

8. Como classifica o seu conhecimento sobre o autismo?

Marcar apenas uma oval.

- Nulo
- Insuficiente
- Suficiente
- Bom

9. *

9. Como classifica a adequação da sua formação no ensino de alunos com Autismo?

Marcar apenas uma oval.

- Nula
- Insuficiente
- Suficiente
- Bom

10. 10. Indique duas características de alunos com Autismo.

.....

11. *

11. Concorda com a inclusão de alunos com Autismo?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

12. *

12. Como classifica o benefício obtido na inclusão de alunos com Autismo, através das relações estabelecidas nas aulas?

Marcar apenas uma oval.

- Nulo
- Insuficiente
- Suficiente
- Bom

13. *

13. Como classifica os recursos/apoios existentes na escola que contribuem para a inclusão de alunos Autistas?

Marcar apenas uma oval.

- Nulo
- Insuficiente
- Suficiente
- Bom

14. *

14. Como classifica a atitude que tem acerca da inclusão de alunos com autismo?

Marcar apenas uma oval.

- Atitude positiva
- Atitude negativa

III PARTE

GRAU DE CONCORDÂNCIA

Assinale por favor, o grau de concordância relativamente à implementação de estratégias que influenciem a atitude do professor perante o aluno com Autismo.

A atitude do professor face à implementação de estratégias que promovam a inclusão do aluno com Autismo.

15. *

14. Disponibilização de uma informação clara e precisa das rotinas ao aluno Autista.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem discordo nem concordo
- Concordo
- Concordo totalmente

16. 15. Manutenção de um ambiente calmo e previsível na sala de aula.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem discordo nem concordo
- Concordo
- Concordo totalmente

17. *

16. A mudança do espaço físico é benéfica para um ambiente calmo e previsível para um aluno com Autismo.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem discordo nem concordo
- Concordo
- Concordo totalmente

18. *

17. Propondo tarefas diárias que o aluno com Autismo é capaz de realizar.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem discordo nem concordo
- Concordo
- Concordo totalmente

19. *

18. Promovendo a autonomia.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem discordo nem concordo
- Concordo
- Concordo totalmente

20. *

19. Informação dada aos alunos, da turma, de forma a contribuir para a integração do aluno com Autismo.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem discordo nem concordo
- Concordo
- Concordo totalmente

21. *

20. Formação adequada do professor.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem discordo nem concordo
- Concordo
- Concordo totalmente

22. *

21. Formação adequada à restante população escolar.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem discordo nem concordo
- Concordo
- Concordo totalmente

23. *

22. Fomentando contactos positivos entre alunos.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem discordo nem concordo
- Concordo
- Concordo totalmente

24. *

23. Sensibilização dos professores para os progressos da integração, através da colaboração na definição de objetivos do Processo Individual de cada aluno com Autismo.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem discordo nem concordo
- Concordo
- Concordo totalmente

Obrigado pela sua colaboração!

Com tecnologia



Curiosidades sobre o Autismo

- ⇒ O autismo não se cura, compreende-se;
- ⇒ A pessoa nasce com autismo;
- ⇒ A pessoa com autismo sente como as outras;
- ⇒ A pessoa com autismo tem capacidade de aprender e pode alcançar metas;
- ⇒ Autista, não! Pessoa que tem autismo, sim;
- ⇒ A pessoa com autismo tem dificuldade em compreender metáforas;
- ⇒ A primeira língua de um autista são as imagens;
- ⇒ A maioria das pessoas com autismo, são pensadoras visuais;
- ⇒ A pessoa com autismo evita o contato físico. Não gosta de ser tocada.

Considerações Finais:

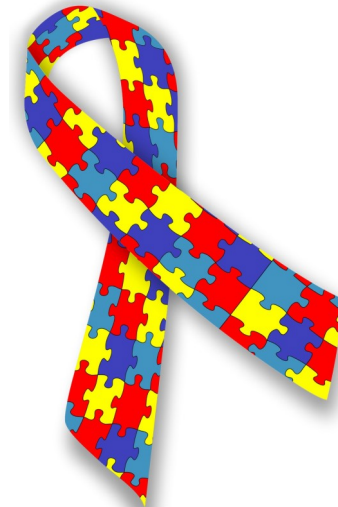
Muitas crianças com o autismo ligeiro vão crescer e ser capazes de viver a vida de forma quase autónoma, mas aqueles com autismo mais profundo vão sempre precisar de ajuda. Todas as crianças autistas podem ter uma vida feliz se tiverem o apoio e amor dos pais, irmãos, família, médicos, professores e colegas.

Poema do dia mundial do Autismo

(2 de Abril)

Ama-me, por favor como eu sou...
Ama-me como tu gostarias que eu fosse.
Quem me concebeu...
Não imaginou que seria assim tão duro...
Entender que vim autista.
Mas ama-me, fala-me desse amor , mesmo que eu não pareça entender .
Mesmo que eu fuja e me refugie .
Busca-me não me deixes perder...
Ama-me... Como se visses em mim a imagem e semelhança de ti ...
No espelho das águas...
Não te importes com minha falta de compreensão.
Treina-me para entender o mundo
Mas acima de tudo Ama-me...
Como se eu tudo entendesse, como se eu não fosse um peso ...
Demonstra o teu amor mesmo que eu não saiba o significado da palavra...
Deus, eu posso sentir... e crê que os meus sonhos eu vejo-te e amo-te...
Não me negues esse amor que enxerga além da matéria, pois é dele que necessito...
E se nas horas que de ti eu exijo demais , mesmo nas dúvidas constantes
Aqueles que tu às vezes tens vontade de desistir , por favor, não desistas, mas Ama-me....
Autora: Liê Ribeiro Paz Luz mãe do Gabriel Gustavo que é um menino autista.

AUTISMO



A fita feita de peças de quebra-cabeça, representando o mistério e a complexidade dessa síndrome, é um símbolo mundial da consciencialização em relação ao autismo.

“Não permita que as comparações roubem a tua alegria...”

Cada criança com autismo tem um dom especial e que aflorará em diversos momentos”

Paula Ribau
Lisboa, Outubro de 2015

Autismo



O que é o autismo?

O autismo é um distúrbio no desenvolvimento cerebral e comportamental que pode dar origem a uma grande variedade de síndromas. Este distúrbio compromete a capacidade de interagir socialmente das pessoas que a possuem.



Autismo não é uma sentença de morte!
Se tiver que ser qualificado como sentença, é muito mais apropriado dizer que é uma sentença de vida, uma vida diferente, mas uma vida rica de possibilidades.



Alguns comportamentos associados ao Autismo

- Brinca ou usa brinquedos de forma incomum;
- Dificuldades em se relacionar com pares da mesma idade;
- Hiperatividade ou muita passividade;
- Choro ou risadas muito inapropriadas;
- Sensibilidade a alguns sons;
- Apego a objetos diferentes;
- Fala com dificuldade ou tem ausência de fala;
- Dificuldade em lidar com alterações de rotina;
- Falta de consciência do perigo;
- Movimentos repetitivos.

Quais as causas do autismo?

Poderá existir uma pré-disposição genética que pode dar origem ao aparecimento de autismo; Alguns fatores pré natais e em torno do período natal podem igualmente funcionar como um papel determinante; Pode resultar de uma interação entre o património genético e o meio ambiente (Ex: infeções virais, desequilíbrios metabólicos, etc.); Anomalias nas estruturas e funções cerebrais.

Como podemos diagnosticar o autismo?

O diagnóstico baseia-se na história de desenvolvimento da criança, na observação do seu comportamento (individual e social) e nos resultados de testes que avaliam as habilidades de fala da criança, coordenação motora, audição e visão.

Como podemos tratar o autismo?

Embora não exista cura para o autismo, com terapias onde se realize um treino apropriado que permite melhorar a destreza social e de linguagem, algumas crianças podem desenvolver competências que lhe permitam obter um maior grau de autonomia. O tratamento/terapia difere de criança para criança conforme os sintomas e o grau de autismo.