



## **AGRADECIMENTOS**

No decorrer da elaboração deste estudo foram algumas as pessoas que me acompanharam e incentivaram, dando algum do seu saber, da sua energia e carinho.

Esta caminhada contou com a ajuda de pessoas às quais gostaria de deixar o meu sincero agradecimento:

À minha orientadora Professora Manuela Sanches Ferreira pela disponibilidade, amabilidade, paciência, apoio e orientação prestados, muito especialmente pelo seu encorajamento e pela sua sensibilidade que se tornaram essenciais para a concretização deste estudo;

Ao meu filho, um agradecimento muito especial, a quem tantas horas tirei da minha atenção e dedicação.

Ao meu marido que compreendeu e aceitou o meu investimento, apoiando-me em mais uma das etapas da minha vida académica e profissional;

À amiga Daniela, pelo apoio e incentivo persistentes. A sua disponibilidade e sugestões sobre a análise dos dados foram uma mais-valia.

Às colegas, Ana, Diana, Liliana e Rita pelo companheirismo e apoio prestado nos momentos menos positivos.

À minha Família.

A todos os que contribuíram de alguma forma para a concretização deste estudo.

Muito obrigada.

## RESUMO

A proposta deste estudo centrou-se na recolha de informação, no contexto escolar, acerca da participação de alunos com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA), onde os professores e os alunos assumem um papel ativo. Tendo como referência a escola, existe um conjunto de desafios direcionados aos professores, uma vez que devem promover a participação de todos os alunos bem como ativar os suportes necessários. Neste sentido, os contextos ambientais assumem-se como facilitadores da participação de todos os alunos.

Atualmente, no contexto escolar a gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores sobre o mesmo permite a exploração de temas e interesses diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens, potencializando a inclusão.

Tendo como enfoque a participação dos alunos com PEA nos contextos escolares, pretende-se, numa primeira parte, dar a conhecer o enquadramento teórico da PEA. Numa segunda parte mostra-se a importância da escola inclusiva nomeadamente os modelos e práticas promotoras da participação. Na última parte, apresenta-se o estudo empírico, onde se dá a conhecer as opiniões dos alunos com PEA, acerca da sua participação, bem como a opinião dos professores no mesmo âmbito.

A operacionalização do estudo passou pela aplicação de dois questionários que sustentaram o estudo empírico, centrado em três dimensões: autonomia, *locus de control* e autodeterminação. Toda a análise permitiu retirar conclusões e nomear novas questões de estudo.

**Palavras-chave:** alunos com PEA, professores, opiniões, participação.

## **ABSTRACT**

This study is aimed at collecting information about the participation of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the school context, where both teachers and students play an active role. Concerning the school, there are a set of challenges addressed to the teachers, since they should promote the participation of all students, as well as activate the necessary support. In this sense, environmental contexts are assumed as facilitators of the participation of all students.

Currently in the school context the flexible management of the curriculum and the joint work of teachers allow the exploration of different themes and interests, bringing reality to the centre of the learning process, thus enhancing inclusion.

Focusing on the participation of students with ASD in school contexts, it is intended, in the first part, to present the theoretical framework of the ASD. A second part shows the importance of an inclusive school, namely with models and practices that promote participation. In the last part, the empirical study conveys the opinions of both students with ASD and teachers about participation.

The operationalization of the study was followed by the application of two questionnaires that supported the empirical study, centered on three dimensions: autonomy, locus of control and self-determination. The whole analysis allowed us to draw conclusions and produce new study questions.

**Keywords:** students with ASD, teachers, opinions, participation.

## **ÍNDICE**

### **AGRADECIMENTOS**

### **RESUMO**

### **ABSTRACT**

## **INTRODUÇÃO**

### **PARTE I – Enquadramento Teórico da PEA**

1. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).....	10
1.1. Evolução histórica do termo Autismo.....	10
1.2. Características gerais da PEA.....	11
1.2.1. Relacionamento interpessoal e social.....	13
1.2.2. Comunicação verbal e não-verbal.....	14
1.2.3. Alterações comportamentais.....	14
1.3. Diagnóstico da PEA.....	15
1.3.1. Instrumentos de avaliação.....	16

### **PARTE II - A Escola Inclusiva**

2.1. Programa Educativo Individual.....	19
2.2. Estratégias inclusivas.....	20
2.2.1. O papel do professor na inclusão.....	22
2.2.2. O ensino de pares como estratégia inclusiva.....	24
2.3. Modelos de intervenção na PEA.....	25
2.3.1. Modelo TEACCH.....	25
2.4 Participação de alunos com NAS.....	26

**PARTE III – Estudo Empírico**

3. Enquadramento.....	29
3.1 Participantes.....	30
3.2 Instrumentos .....	30
3.3 Procedimentos.....	34
3.4 Tratamento de dados.....	35
3.5 Resultados.....	36
3.6 Discussão dos resultados e conclusão.....	45
<b>LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....</b>	<b>49</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	

## **LISTA DE SIGLAS**

ADOS – Autism Diagnostic Observation Schedule

ADI – Autism diagnostic interview

APA- American psychiatric association

CARS – Childhood autism rating scale

CIF, CJ – Classificação internacional de funcionalidades, crianças e jovens

DIR – Development and learning disorders

DGIDC – Direção geral de inovação e desenvolvimento curricular

DSM - Diagnostic and statistical manual of mental disorders

EADSNE - European agency for development in special needs education

PEA – Perturbação do espectro do autismo

PEP – Psycho educational profile

DGE – Direção geral da educação

CID – Classificação internacional de doenças

M-CHAT – Modified checklist for autism in toddlers

NAS – Necessidades adicionais de suporte

PEI – Programa educativo individual

PECS – Picture exchange communication system

RTP – Relatório técnico pedagógico

TEACH – Treatment and education of autistic and related communication handicapped children

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Resultados do Questionário dos alunos

Tabela 2 - Tabela dos 16 itens selecionados do questionário dos alunos

Tabela 3 - Dados do questionário dos professores

Tabela 4 - Veracidade dos dados do questionário dos professores.

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXOS I - Pedido de autorização às Direções das Escolas

ANEXO II – Pedido de autorização ao Encarregado de Educação

ANEXO IV – Questionário para alunos

ANEXO V – Questionário para professores

ANEXO VI – Gráficos do tratamento de dados

## INTRODUÇÃO

*Despertar interesse e inflamar o entusiasmo é o caminho certo para ensinar facilmente e com sucesso.*  
(Tryon Edwards)

A Perturbação do Espectro do Autismo, doravante designada por PEA, caracteriza-se por um conjunto de alterações do neurodesenvolvimento com origem orgânica, caracterizado por dificuldades de interação e comunicação, podendo estar associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e, por vezes, a interesses específicos. As dificuldades surgem, por norma, na infância podendo, no entanto, ser feito o diagnóstico mais tarde (*American Psychiatric Association, 2013*). A sua manifestação ocorre através de várias combinações num contínuo de gravidade com maior ou menor intensidade. Pode, ainda, englobar alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais.

Segundo a *European Agency for Development in Special Needs Education*, a escola é um espaço onde ocorre aprendizagem, não só através das componentes curriculares, mas também através dos relacionamentos interpessoais, assim como com as atividades planeadas no dia-a-dia. Neste sentido, quando os alunos com PEA frequentam as escolas do ensino regular, constituem um desafio para a maioria dos educadores e professores (Nunes, Azevedo, & Schmidt, 2013).

Esta constante interação com o meio, remete para o modelo biopsicossocial, fazendo parte das perspetivas atuais, que se redirecionam para o paradigma ecológico, onde existe a valorização do envolvimento e da participação, sendo uma realidade com impacto positivo no desenvolvimento individual. O modelo centra-se na qualidade das respostas às exigências ambientais com as quais os indivíduos se vão confrontando diariamente (Shalock, 2004; Santos & Morato, 2012). Este modelo centra-se numa abordagem sistémica e interdisciplinar que permite compreender o funcionamento humano, à luz das dimensões biológica, psicológica e social.

Neste sentido, o presente estudo tem como premissa conhecer as opiniões dos alunos com PEA em torno da sua participação nos contextos escolares, bem como conhecer as opiniões dos professores acerca da participação destes alunos, identificando estratégias e métodos facilitadores da participação dos mesmos.

A metodologia utilizada é operacionalizada através da aplicação de dois questionários: o primeiro aplicado a alunos com PEA e o segundo aplicado a professores que lecionavam nas turmas de alunos com PEA.

A estrutura interna deste estudo divide-se em três partes: a primeira enquadra teoricamente a PEA, a segunda integra os modelos de intervenção com indivíduos com PEA e, por fim, a terceira parte apresenta o estudo empírico e a sua análise.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PEA

### 1. PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DE AUTISMO

#### 1.1. Evolução histórica do termo Autismo

O termo autismo tem vindo a ser objeto de diferentes interpretações ao longo do tempo, tendo sido utilizado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra Eugen Bleuler.

A delimitação e o estudo científico do autismo teve início em 1943, com a publicação do trabalho de Kanner, um pedopsiquiatra da Universidade de Johns Hopkins, caracterizou onze crianças com uma síndrome nunca antes descrita (Kanner, 1943 cit in Ozonoff et al, 2003).

Na área clínica, o termo autismo é descrito em 1943 por Leo Kanner, como *Autistic Disturbances of Affective Contact* (Kanner, 1943, *citado por* Domingues, 2013). Os critérios de diagnóstico estão detalhados tanto no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – 5ª Edição, (APA, 2013) como na 10ª Revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados com a Saúde (OMS, 2004). Segundo o DSM-V (2013), a PEA é definida como uma perturbação crónica particular do desenvolvimento que varia de indivíduo para indivíduo e pode alterar-se em função da idade e da perda ou aquisição de competências.

Em 1978, Rutter sintetizou o estudo de Kanner definindo o autismo com base em quatro critérios: início prematuro; incapacidade de desenvolvimento de relações sociais; défice no desenvolvimento da linguagem; comportamentos não usuais.

Para Smith (2008), a evolução da terminologia tem convergido para uma melhor explicação da perturbação, tendo em consideração que as características não estão presentes em todos os indivíduos, nem se manifestam de igual forma.

Um indivíduo com PEA tem dificuldades em utilizar, com significado todos os aspetos da comunicação verbal e não-verbal, apresenta dificuldades nos relacionamentos interpessoais e na expressão de sentimentos. Pode apresentar alguma repetição e rigidez comportamental.

Na atualidade, o autismo é utilizado enquanto sinónimo do espectro das perturbações (Gonçalves, 2011).

## 1.2. Características gerais da PEA

Atualmente, e de acordo com os critérios diagnósticos apresentados pelo DSM-V (APA, 2013), a PEA apresenta-se como um déficit na interação social e na comunicação, assim como a apresentação de comportamentos repetitivos e estereotipados, com uma variação na manifestação, mais ou menos contínua. Esta nova terminologia veio manifestar um maior e verdadeiro sentido de espectro, em vez de um conjunto de perturbações distintas, antes enunciadas pelo DSM-IV-TR (APA, 2000). Desta forma, e de acordo com a variação da perturbação, a mesma é caracterizada em grave, moderada ou leve, segundo um conjunto de especificadores.

Como já referido, os indivíduos com PEA têm como características nucleares a dificuldade no relacionamento interpessoal e social, associado a problemas na comunicação verbal e não-verbal que, por sua vez, se repercute nos comportamentos. Apresentam movimentos e atividades repetitivas e monótonas, centrados nos interesses, sendo por vezes evidente o *stress* quando as rotinas se modificam (Cordeiro, 2014). As manifestações da perturbação variam em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo, não existindo um desenvolvimento tipicamente normal, apesar de 20% dos pais descreverem um desenvolvimento relativamente normal durante os primeiros anos de vida (Lima, 2012).

Os indivíduos com PEA apresentam anomalias qualitativas na interação social recíproca, manifestadas em pelo menos dois dos cinco sintomas seguintes (Pereira M. C., 2005):

1. Incapacidade de usar adequadamente o olhar, a expressão facial, gestual e os movimentos corporais nas interações sociais;
2. Incapacidade de estabelecer relações com os pares que impliquem uma partilha mútua de interesses, de atividades e emoções;
3. Procura raramente os outros em busca de conforto e afeto e caso de ansiedade, desconforto, ou sofrimento;

4. Inexistência de procura espontânea para partilha de alegrias, interesses ou de sucesso com os outros;

5. Ausência de reciprocidade social e emocional, que se manifesta por respostas perturbadas ou anormais às emoções dos outros; ou ausência de modulação do comportamento em função do contexto social;

Estes indivíduos com PEA, apresentam também problemas qualitativos de comunicação, manifestada em pelo menos um dos sintomas seguintes (Pereira M. C., 2005):

1. Atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada, não acompanhada por uma tentativa de compensação por outras formas de comunicação alternativa, como a gestual ou a mímica;

2. Ausência do jogo espontâneo de —faz de conta ou do jogo social imitativo;

3. Incapacidade de iniciar ou manter uma conversa;

4. Utilização estereotipada e repetitiva da linguagem, utilização idiossincrática das palavras e das frases;

É ainda evidente nos indivíduos com PEA a prevalência de comportamento, interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas, manifestação de pelo menos um dos quatro sintomas seguintes (Pereira M. C., 2005):

1. Ocupação obsessiva por um ou vários centros de interesse estereotipados e limitados;

2. Adesão aparentemente compulsiva de hábitos e rituais específicos e não funcionais;

3. Atividades motoras estereotipadas e repetitivas;

4. Preocupação persistente e não funcional com partes de objetos, elementos ou peças de um jogo.

### **1.2.1. Relacionamento Interpessoal e Social**

Os indivíduos com PEA apresentam uma lacuna ampla e persistente no relacionamento interpessoal e social. Dentro deste âmbito, pode prevalecer um acentuado déficit no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como o contacto ocular, expressões faciais, posturas corporais e gestos para regular a interação social, podem manifestar incapacidade para desenvolver relações com o grupo de pares, bem como ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros os interesses, gostos ou objetos (não mostram, não identificam/indicam objetos/estão centrados nas áreas de interesse). Pode ainda verificar-se a falta de reciprocidade social ou emocional (p.e., não participam ativamente em jogos ou brincadeiras de grupo, tendo preferência por atividades isoladas, ou envolvem os outros em atividades apenas como instrumentos ou auxílio). Frequentemente, a consciencialização de existência dos outros encontra-se bastante prejudicada.

Outra dificuldade manifestada é o não estabelecimento da atenção conjunta como, por exemplo, não sorrir em resposta ao sorriso dos outros, mesmo das pessoas mais próximas, não olhar na mesma direção e tender a desviar o olhar, não acompanhar o olhar dos adultos, não apontar e não procurar a partilha social, mas sim o objeto concreto em si. De acordo com Marques, (1993 citado por Sousa & Santos, s/d) está ainda presente uma notória incapacidade de interpretar sentimentos, perceber e distinguir humores.

Outra limitação que os indivíduos com PEA apresentam, é a dificuldade em compreenderem a perspectiva dos outros. A capacidade de compreender que as pessoas têm pensamentos e sentimentos independentes dos nossos é defendida pela “Teoria da Mente” que explica a dificuldade que os indivíduos com PEA têm em partilhar, em mostrar empatia e em confrontar determinadas situações do quotidiano (Lima, 2012). O desinvestimento e desinteresse na interação com os outros, leva à não concretização de amizades que é também uma dificuldade identificada nestes indivíduos. Hans Asperger (1944) considerava, ainda, que “as crianças normais adquirem os hábitos sociais necessários sem terem consciência disso, aprendem

instintivamente. São estas relações instintivas que estão afetadas nas crianças autistas. A adaptação social tem de avançar através da inteligência” (Asperger, 1944 citado por Attwood, 2010).

### **1.2.2 Comunicação verbal e não-verbal**

A comunicação nos indivíduos com PEA encontra-se comprometida, prejudicando o seu desenvolvimento social. Esta lacuna compromete o seu desempenho das aptidões tanto verbais como não-verbais. Revelam um atraso na aquisição da linguagem oral, bem como a não utilização de gestos, mímicas, expressões, o que se repercute no desenvolvimento de habilidades da linguagem não-verbal. Os indivíduos que utilizam a linguagem oral, por vezes, não conseguem iniciar uma conversa, ou até mesmo a continuação da mesma, prevalecendo o uso estereotipado ou repetitivo no discurso. Em função do contexto e do espaço, estes indivíduos também apresentam um comportamento imitativo na tentativa de conseguirem permanecer nos mesmos comportamentos. Segundo Lima (2012), nos casos em que a linguagem se encontra dentro da média, o conteúdo está muitas vezes alterado, não adequado ao contexto. Por outro lado, tendo em consideração o contínuo do espectro, há indivíduos com um vocabulário rico e termos técnicos, havendo na conversa a existência de um contraste com a sua capacidade linguística e os erros particulares na capacidade de desenvolver uma conversa natural.

### **1.2.3. Alterações comportamentais**

Os indivíduos com PEA apresentam variações comportamentais, relacionadas com alterações no pensamento, sendo das mais comuns a preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e repetitivos de interesses atípicos, quer na intensidade quer no seu objetivo. Lima (2012), refere que os interesses estão muitas vezes relacionados com áreas e temáticas específicas, tais como objetos de movimento (carros, comboios...), animais de grande porte (dinossauros), natureza

(insetos) e desenhos animados (legos). O estabelecimento de rotinas e práticas funcionais na organização do quotidiano é tido como um comportamento facilitador.

Apesar do referido, estes indivíduos apresentam movimentos motores involuntários repetitivos (p.e., sacudir as mãos), tendo ainda, obsessão por determinados objetos (Lima, 2012). Na opinião de Hewitt (2006), estes indivíduos preferem afastar-se das brincadeiras e das amizades e fixar-se nos objetos de interesse. Apesar destas características serem as descritas como mais comuns na PEA, Garcia & Rodrigues, C. (1997) referem que existem indivíduos que apresentam outros problemas a par destes, tais como hiperatividade, agressividade, maus hábitos alimentares, bem como alterações no sono.

É muito importante que pais e professores saibam como a criança com PEA pensa e como aprende, de forma a melhorar as suas capacidades cognitivas e o seu desempenho académico. Este facto é muito relevante, uma vez que uma criança habitualmente possui duas razões para frequentar a escola: aprender e socializar.

### **1.3 Diagnóstico da Perturbação do Espectro de Autismo**

O diagnóstico da PEA pode ser realizado em qualquer momento da vida do indivíduo sendo, no entanto, mais frequente ocorrer perto dos três anos de idade (Pegoraro & Mesquita, 2013). O diagnóstico fundamenta-se na forma como a criança se comporta, ou seja, na demonstração de comportamentos específicos.

A avaliação assume uma grande importância para o sucesso da intervenção. Deve compreender uma avaliação pormenorizada do nível de desenvolvimento funcional, centrada no seu padrão de dificuldades e limitações. A análise funcional do comportamento é um fator de crucial importância, para a intervenção, uma vez que permite perceber como os fatores ambientais afetam a atividade e participação do indivíduo.

O diagnóstico, segundo Hewitt (2010) deve ser feito por profissionais clínicos o mais precocemente possível para que também a intervenção decorra dessa forma, promovendo um impacto positivo no desenvolvimento da criança (Siegel, 2008).

São dois os principais sistemas clínicos internacionais de classificação de doenças mentais, sendo um deles a CID-10 - Classificação Internacional de Doenças e o DSM- V - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. No sistema clínico formal da Organização Mundial de Saúde (CID-10) a PEA encontra-se inserida no grupo das doenças mentais e do comportamento, nomeadamente, nas doenças relacionadas com o desenvolvimento psicológico, descritas como um grupo de doenças caracterizadas por anomalias qualitativas na interação social recíproca, nos padrões de comunicação e por interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos (WHO, 2010).

### **1.3.1 Instrumentos de Avaliação**

Tal como anteriormente referido, o diagnóstico da PEA é realizado através da avaliação direta do comportamento do indivíduo de forma a ser estruturado o plano de intervenção. É possível conferir alguns modelos de avaliação mais utilizados:

O **ADOS** (Autism Diagnostic Observation Schedule) é uma técnica de avaliação de comportamentos autistas, baseada em atividades adaptadas à comunicação, propostas pelo examinador como refere Pereira (2006);

A **ADI-R** (Autism Diagnostic Interview-Revised), referida por Stone & Di Geronimo, (2006) consiste numa entrevista completa, semiestruturada, aos pais, procurando sintomas de autismo;

A **CARS** (Childhood Autism Rating Scale), é uma escala de avaliação do comportamento, que avalia sintomas da PEA e diferencia estas crianças das crianças com atraso no desenvolvimento, (Matson, Mahan, Hess, Fodstad,&Neal, 2010) . A observação pode realizar-se em apenas uma sessão, com a aplicação de testes, ou em sala de aula. No relatório da avaliação aos pais, podem encontrar-se respostas às questões colocadas às crianças.

O **PEP-3R** (Psycho Educational Profile, Third Revision), é um instrumento que avalia quatro domínios: comunicação, competências motoras, autocuidado pessoal e

comportamento desajustado. Permite combinar a observação direta com os relatórios de observação dos pais;

A **M-CHAT** (Modified Checklist for Autism in Toddlers, Inada, Kamio, & Koyama, (2010) é um questionário para pais, composto por 23 itens, usado para ajudar a identificar as crianças com PEA, com cerca de 2 anos de idade.

A aplicação de instrumentos específicos de avaliação e a planificação da intervenção conjunta são fundamentais para melhorar a inclusão dos indivíduos com PEA, e aqui a prática da avaliação psicopedagógica pode contribuir positivamente para a deteção precoce e a identificação das áreas educativas em que se verificam mais dificuldades, permitindo também confirmar discrepâncias entre o perfil de funcionalidade e o desempenho esperado. O referido, pode ser um contributo para completar o diagnóstico dos défices particulares que não são facilmente visíveis (Marques, 1998 citado por Sousa & Santos, s/d).

Da revisão efetuada verificou-se que existem outros modelos de intervenção que atuam como facilitadores nos vários domínios da vida dos indivíduos com PEA, no entanto, considerou-se pertinente falar no modelo que mais se coaduna com o ambiente e os contextos escolares – Modelo TEACH.

## PARTE II – A ESCOLA INCLUSIVA

*“Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação.”*

(Sanches & Teodoro, 2007, p.111)

Oliveira (2009) defendeu que qualquer pessoa da sociedade deve lutar pela inclusão, independentemente das características ou limitações de qualquer indivíduo. Tendo por base os princípios que fundamentam a educação inclusiva, o sistema educativo e em particular a escola, deve organizar-se de forma a proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos, sendo crucial a existência de serviços educativos e apoios adequados e eficazes (Oliveira, 2009).

A abordagem biopsicossocial, descrita pela biologia e pelo funcionalismo estrutural, incorpora a noção de sistema vivo, dinâmico, em constante troca com o meio ambiente, substituindo a visão mecânica dos biofenómenos por uma visão holística, que poderá contribuir para a compreensão e descrição mais integradas da funcionalidade e incapacidade humanas (Sampaio & Luz, 2009). Neste sentido, o Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro, prevê uma intervenção circunscrita para alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou em vários domínios da sua vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas nas capacidades de comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social (DGIDC, 2009).

A participação ativa dos professores no processo de inclusão não depende de convicções cientificamente fundadas mas sim da perceção do seu papel na sociedade, enquanto agentes educativos. É nesta perceção que se exprime a inclusão na atualidade (Sanches-Ferreira, 2002).

Face aos aspetos referidos anteriormente, apresenta-se de seguida a programação e planeamento do programa educativo individual enquanto documento estruturante da inclusão.

## **2.1 Programa Educativo Individual**

Com o decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) tem vindo a ser considerado por muitos profissionais um procedimento técnico em que estão estabelecidas as respostas e medidas educativas dos alunos que apresentam limitações significativas ao nível das funções e estruturas do corpo, nomeadamente os alunos com PEA, comprometendo a sua atividade e participação.

Sendo o PEI um documento que assume a maior importância para todos os alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS), bem como para todos os intervenientes no processo educativo, o mesmo é traçado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno. Segundo Bagnato, Neisworth e Munson (1997 citado por Sanches-Ferreira, Lopes-dos Santos, Sílvia Alves, Miguel Santos & Mónica Silveira-Maia, 2013), o PEI é um instrumento que estabelece uma forte relação entre a avaliação das respostas e medidas educativas e a sua reformulação, facilitando a progressão ao longo da escolaridade. Segundo o Manual de Apoio à Prática da Direção Geral da Inovação Curricular (2008), o PEI deve ser considerado um instrumento de trabalho onde se encontra descrito o perfil de funcionalidade do aluno e estabelece as medidas educativas específicas, de forma a garantir a equidade educativa de todos.

O PEI é elaborado com base nos dados que constam do relatório técnico-pedagógico (RTP) e que resultam da avaliação previamente realizada pela equipa multidisciplinar, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade-Crianças e Jovens (CIF-CJ, 2004).

Torna-se crucial destacar que um PEI é um documento que responsabiliza todos os intervenientes pela sua implementação. É um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado sempre que se justifique em função da sua avaliação e objetivos propostos. Estudos científicos mostram que a qualidade das

metas do PEI varia em função do nível educacional dos alunos, tendo em conta que os professores apresentam alguma dificuldade em descrever os objetivos de alta qualidade para alunos em níveis educacionais avançados, dada a complexidade dos conteúdos programáticos, bem como o número dos profissionais envolvidos na implementação do PEI (Malmierca, 1997 citado por Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Sílvia Alves, Miguel Santos & Mónica Silveira Maia, 2013).

São três as etapas de elaboração do PEI, iniciando-se com a referenciação, onde estão descritas as preocupações e problemáticas, seguindo-se do processo de avaliação, que é feito pela equipa multidisciplinar, terminando com o RTP, onde se identifica o perfil de funcionalidade do aluno, bem como as razões que determinam as necessidades adicionais de suporte e a sua tipologia, e as respostas e medidas educativas a adotar, que servirão de base à elaboração do PEI.

O PEI é o documento que assume a maior importância para os alunos, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo. Desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, é um instrumento fundamental que compreende a operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. No mesmo constam as respostas e medidas educativas necessárias para os alunos com NAS, que se encontram descritas no art.º 16 do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, sendo elas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio.

Pelo referido, a seguir encontram-se destacados os vários modelos e estratégias de intervenção.

## **2.2. Estratégias Inclusivas no Contexto da Escola**

Na escola de hoje a educação inclusiva integra uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional, onde todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo

pleno e efetivo em todos os contextos educativos (Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, 2017).

Nesta linha de pensamento os alunos com PEA são parte integrante da escola inclusiva e torna-se crucial adotar estratégias em função do perfil destes alunos. Importa perceber que a tríade da perturbação do autismo deve ser compreendida pelos pais e outros agentes sociais e educativos, para que assim sejam desenvolvidas estratégias facilitadoras da socialização.

Sanches (2005) defende que só com estratégias diferentes das práticas tradicionais é que se promove a educação inclusiva, sendo importante referir que o professor deva ter uma atitude mais inovadora e criativa dentro da sala de aula, bem como profissionalismo, entrega, dedicação e tolerância.

Desta forma, a intervenção na sala de aula é algo complexo e que exige uma atenção especial por parte do professor. Este deve estar atento para o facto de que nem todos os alunos aprendem da mesma forma, quer pela capacidade cognitiva de cada um, quer pela forma de aquisição de informação (Bartolo et al., 2007), pois os alunos apresentam ritmos de aprendizagem diferenciada. Essa diferenciação pode passar pelo conteúdo das aulas, em que se espera uma adaptação, de acordo com as características dos alunos, do que é ensinado e de como esse conteúdo programático é lecionado. É, portanto, possível, perante uma criança com necessidades adicionais de suporte ensinar o mesmo conceito do núcleo geral da turma, adequado em diferentes níveis de complexidade, tornando o ensino desafiador e significativo para todos (Bartolo *et al.*, 2007).

Na mesma linha de pensamento é também possível ao professor diferenciar o processo, ou seja, modificar a forma de transmitir conhecimento para a aquisição de novos conceitos, atitudes ou capacidades. Esta diferenciação, segundo Tomlinson (2001, citado por Bartolo *et al.*, 2007) pode incluir qualquer atividade que chame a atenção do aluno para que ao aumentar o seu envolvimento, aumente também o entendimento do assunto lecionado, substituindo assim o uso exclusivo de atividades de exposição no quadro e o ensino de papel e caneta.

Assim, o professor pode usar estratégias diversificadas, para que a informação chegue através dos diferentes órgãos dos sentidos (visual, auditivo, tátil ou outro), diferentes tipos de tarefas (fazer jogos em papel, resolver problemas em grupo, escrever textos para notícias ou revistas...) e diferentes tipos de trabalho (individual, em dupla e em pequeno ou grande grupo) (Bartolo *et al.*, 2007).

Por fim, pode falar-se também em diferenciação do produto, isto é, o professor pode adequar a forma como o aluno expõe as suas aquisições de novos conhecimentos ou competências. Esta diferenciação, segundo Tomlinson (2003, citado por Bartolo *et al.*, 2007) também se estende à maneira como, em última análise, se avalia a aprendizagem dos alunos durante longos períodos de tempo, como é o caso dos finais de período ou mesmo do ano letivo. Dado o impacto desta retrospectiva sobre a atividade de aprendizagem, é importante que a avaliação esteja relacionada com os objetivos fundamentais de aprendizagem, permitindo simultaneamente que os alunos mostrem as suas aquisições de diferentes formas, individualmente ou em grupos, ou por via oral, ou através de apresentações teatrais e ainda por trabalhos que podem ou não incluir a escrita (Bartolo *et al.*, 2007).

### **2.2.1. O papel do Professor na Inclusão**

Cada vez mais se verifica a inclusão de alunos com necessidades adicionais de suporte nas turmas de ensino regular (Lopes, 2013), o que leva a que muitos estudos apontem para o papel dos professores como um fator relevante nas respostas eficazes e inclusivas face às transformações que a escola tem vindo a sofrer (Sekkel, Zanelatto & Brandão, 2010; Vasconcelos, 2012).

É o professor do ensino regular quem tem a seu cargo o aluno com necessidades adicionais de suporte na sala inclusiva. Assim sendo, este deve desenvolver o seu trabalho articulando-o com a família, o professor de educação especial, a direção pedagógica e outros profissionais ou serviços.

Deste modo, será possível elaborar adequações curriculares, tendo como objetivo a inclusão do aluno e tentar, paralelamente, proporcionar-lhe os apoios necessários para uma participação ativa na sala de aula (Lima, 2015).

Para além das competências referidas e de acordo com Cumine, Leach e Stevenson (2006 citado por Lima, 2015) o professor deve ainda debruçar-se sobre os seguintes aspetos: proporcionar um ambiente calmo dentro da sala de aula; garantir que a estrutura da sala de aula esteja adequada; garantir que o aluno com necessidades adicionais de suporte compreende o que se espera dele; modificar as tarefas para tirar partido das capacidades do aluno e consolidar as suas aprendizagens e competências; orientar a atenção do aluno a nível individual em vez de se basear nas instruções dadas a toda a turma; registar e monitorizar os progressos do aluno (Lima, 2015); ensinar ao aluno como lidar com o *stress* e a sobrecarga; ensinar a criança a reagir em situações sociais (Morais, 2012).

Nesta perspetiva educacional, o objetivo está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha. Desta forma, é possível que o professor se centre nas áreas fortes dos alunos com PEA, sendo elas, frequentemente, o processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais, o que implica uma adaptação a diferentes níveis de funcionamento e às suas necessidades individuais (Catrola, 2000).

Nesta linha do ensino de competências em função do ritmo do aluno, este pode ainda ter um horário individual cedido pelo professor. Como resultado, o professor vai conseguir compensar as dificuldades que a criança manifesta em sequenciar as ações, diminuindo assim a ansiedade e os comportamentos disruptivos desta, aumentando a flexibilidade e a capacidade desta aceitar uma alteração à rotina.

Em forma de conclusão ao supracitado, Karen Williams (1998) (citado por Moraes, 2012), refere que os professores e profissionais que trabalham com alunos com necessidades adicionais de suporte devem fornecer a estrutura externa, a organização e estabilidade que lhes falta. O recurso a técnicas e estratégias, didáticas e criativas, é importante, porque pode não só facilitar o sucesso académico, mas também ajudá-los

a sentirem-se menos sobrecarregados com as tarefas do dia-a-dia e mais próximos dos colegas.

### **2.2.2. O Ensino de Pares como Estratégia Inclusiva**

Quando nos deparamos com alunos com necessidades adicionais de suporte sabemos que muitas vezes estas não interagem com os seus pares em contexto de sala de aula, algumas vezes por falta de capacidade de o fazer, outras vezes por falta de oportunidades, mas segundo Gauderer (1985), raramente se trata de uma ausência de desejo em interagir e de comunicar (Matos,2014), nomeadamente os alunos com PEA.

Sabe-se que a maior parte das intervenções testadas onde a inclusão dos pares é utilizada como estratégia, se baseiam em teorias focadas nos fatores ambientais. São estas que definem o comportamento a adquirir, a melhorar ou a diminuir, registando os antecedentes e as consequências. Sabe-se ainda que estas abordagens assentam numa variedade de estratégias de mediação e intervenção dos pares com o mínimo de intervenção do adulto (Almeida, 2014).

De acordo com English *et al.*, (1997) e Goldstein *et al.*, (1995) para a sua aplicação torna-se necessário ensinar os alunos com desenvolvimento típico a interagir com os alunos com Necessidades Adicionais de Suporte.

Posteriormente, estas poderão ser ensinadas a serem tutores, quer nas tarefas escolares, quer nos tempos livres. O jogo com pares é, ainda, uma estratégia importante para expandir e diversificar o vocabulário da criança com Necessidades Adicionais de Suporte, permitindo que esta tome consciência da perspetiva do outro, envolvendo a atenção partilhada, a alternância de tarefas e a imitação (Almeida, 2014; Matos, 2014).

As intervenções que usam os pares como modelos são mais eficazes na promoção das competências sociais quando comparadas com as intervenções realizadas com adultos, pois as crianças são mais eficazes na generalização a outros contextos e pessoas (Almeida, 2014).

Ainda na mesma linha de pensamento, Schuler e Wolfberg (2003) publicaram um programa *Peer Play and the Autism Spectrum: The Art of Guiding Children's Socialization and Imagination* que funciona como um guia prático para os princípios básicos, as estratégias e as técnicas concebidas para crianças com dificuldades de interação com os pares, como acontece nas crianças com PEA (Matos, 2014).

### **2.3. Modelos de Intervenção na PEA**

Atualmente não existe nenhum modelo que tenha contribuído para a eliminação de todas as características da perturbação do espectro do autismo, em nenhum indivíduo. No entanto, através de uma intervenção planeada, há uma notável redução da sintomatologia e uma melhoria no comportamento de indivíduos com PEA, nomeadamente na interação social. Sampaio (2008) refere que através de uma modelação correta do comportamento foi inclusivamente verificada uma melhoria nos indivíduos com PEA. Existem alguns modelos que se centram na intervenção direta e em especial nas três grandes áreas que comprometem os indivíduos com PEA.

De seguida é apresentado o modelo de intervenção pedagógica e terapêutico, baseado nos princípios cognitivo-comportamentais para o apoio a indivíduos com PEA.

#### **2.3.1 Modelo TEACH – Intervenção Pedagógica**

A organização do espaço da sala de aula assume-se como importante no modelo *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)*, que propõe organizar o espaço de modo visual, previsível, estável e reconhecível (os acessos, a disposição da sala de aula, o WC, o bar...), sendo que os ambientes e materiais devem apresentar-se estruturados de forma a facilitarem a compreensão da ordem e o significado ou atividade associada. A proposta de estruturação da escola fundamenta-se em proporcionar aos alunos com necessidades adicionais de suporte uma maior orientação no espaço, com pontos de referência visíveis/sonoros e concretos na entrada da escola (Giaconi & Rodrigues, 2014).

Podem ainda ser adicionadas linhas-guia ou faixas coloridas ao longo dos corredores, para indicar os diversos percursos que conduzem aos vários contextos. Estes espaços e respetivas funções devem ser antecipados com objetos ou imagens colocadas na porta de entrada, que demonstrem as atividades associadas.

No que diz respeito à organização da sala de aula, o programa TEACCH propõe utilizar espaços e mobiliário claros, delimitados, estáveis e fixos para o desenvolvimento de atividades de trabalho e de lazer. Os ambientes de trabalho são selecionados tendo em conta a presença de menos elementos distratores, para que não apresentem demasiada estimulação (muitos cartazes, janelas, cores, etc.). A disposição dos móveis, além de delimitar o espaço, deve seguir uma indicação do procedimento para o desenvolvimento das atividades (e.g. na prateleira da esquerda são colocadas as atividades a serem realizadas e na da direita as atividades concluídas). Nesta fase, os materiais também devem ser de fácil acesso, antecipados com imagens e cores, para compensar as dificuldades de compreensão (Giaconi & Rodrigues, 2014).

Para que uma escola seja verdadeiramente inclusiva, não basta que esta se encontre adaptada apenas em termos físicos para receber os alunos com Necessidades Adicionais de Suporte, devendo atender também ao papel do professor (Sekkel, Zanelatto & Brandão, 2010).

#### **2.4. Participação de alunos com NAS**

A questão da participação de alunos com necessidades adicionais de suporte em atividades desenvolvidas ao meio escolar tem vindo a ser analisada nas últimas décadas. Esta análise iniciou-se com o próprio conceito de participação, na medida em que alguns autores privilegiaram a definição do conceito tendo em consideração as pessoas com incapacidade (Hammel et al., 2008), outros autores valorizaram o parecer das pessoas próximas ao aluno com incapacidade (Eriksson & Granlund, 2004), e outros autores privilegiam as perspetivas dos pais (Bedell et al., 2011). A opção por proceder ao levantamento das perceções e representações da pessoa com incapacidade consubstancia-se com a necessidade de se atender ao modo como a

participação é percebida pelas pessoas, favorecendo o testemunho da primeira pessoa, e por conseguinte, apreender experiências subjetivas de participação. A partir da recolha desses testemunhos, poder-se-á isolar um conjunto de indicadores, que podem ser utilizados na “avaliação, serviços, programação e provisão de recursos e mudança de políticas para promover a participação total” (Hammel et al., 2008, p.1447). A análise das conceções de participação de outros elementos, tais como os pais, os professores do ensino regular, os professores de educação especial e outros profissionais, encontra-se presente, num estudo realizado por Eriksson e Granlund (2004), assumindo-se como sendo fundamental, visto que, segundo os autores, “as atitudes e as ações de pessoas do ambiente próximo afetarão as conceções de participação das crianças e jovens” (Eriksson & Granlund, 2004, p.230). Aos pais é reconhecido um papel de elevada importância na identificação dos fatores ambientais, na medida em que podem apoiar ou inibir a participação.

Por outro lado, e no que concerne à orientação seguida pelos investigadores, uns estudos mencionam abordagens orientadas para a pessoa (Almqvist & Granlund, 2005) e/ou abordagens orientadas para os fatores ambientais e contextuais (Eriksson, Welander & Granlund, 2007), com o propósito de elevar os níveis de participação dos alunos. Almqvist e Granlund (2005) defendem uma abordagem orientada para a pessoa, na medida em que acreditam que “as características como a autonomia e o locus de controlo interno são indicadores mais estáveis da participação ao longo do tempo, do que as características do meio, que mudam ou variam de contexto para contexto. A capacidade de agir e lidar com diferentes situações está relacionada com as perceções do meio, que afetam indiretamente a perceção de uma pessoa sobre a participação” (Almqvist & Granlund, 2005, p.312).

Relativamente ao ambiente social da participação, estudos apontam para comportamentos diferenciados entre crianças com e sem incapacidade. De acordo com Tsao et al. (2008), crianças com e sem incapacidade evidenciam comportamentos semelhantes nos mesmos contextos. Neste sentido, verifica-se que crianças sem incapacidade, quando comparadas com crianças com incapacidade, participam num

maior número de comportamentos sociais entre crianças, recebendo maior apoio por parte do adulto. Porém e seguindo a linha de pensamento de Pavri (2001), que refere que crianças com incapacidade tendem a isolar-se.

No seguimento do referido, é apresentado o estudo empírico deste trabalho, que pretende perceber as opiniões dos alunos com PEA acerca da sua participação, bem como as opiniões dos professores e as suas práticas educativas inclusivas.

## PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO

### 3. Enquadramento

É certo que os indivíduos com PEA apresentam dificuldades em três importantes domínios do desenvolvimento, o que compromete a sua participação nos vários contextos de vida, nomeadamente no contexto escolar. A escola da atualidade é vista como uma organização composta por equipas educativas e serviços especializados que colocam em prática um conjunto de estratégias e medidas educativas, contempladas no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, tendo como objetivo contribuir para a participação ativa dos alunos que apresentam dificuldades de caráter permanente, nomeadamente os alunos com PEA.

Todas as estratégias e medidas visam atingir uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva, procurando dar resposta às diferentes culturas, ritmos e estilos de aprendizagem (Sanches, 2005).

Tendo em consideração o referido delineou-se o objetivo de estudo: *Quais as opiniões dos alunos com PEA acerca da sua participação na escola e quais as opiniões dos professores acerca das suas estratégias inclusivas?* Em conformidade com o objetivo formularam-se as seguintes questões: *Que variáveis dos alunos e professores se relacionam com as opiniões acerca da participação dos alunos com PEA? Que estratégias ou métodos, dos professores, facilitam a participação dos alunos com PEA?*

De acordo com o referido pretende-se com o estudo conhecer de modo mais aprofundado as representações dos professores acerca da participação de alunos com PEA nas atividades e contextos escolares, identificando fatores que possam funcionar como barreiras ou facilitadores à sua participação e analisando o contributo pessoal dos professores para incrementar o nível de participação destes alunos.

A partir da recolha, do tratamento e da análise dos dados obtidos com os instrumentos utilizados delinearam-se algumas propostas concretas que os professores podem implementar, com o intuito de elevar os níveis de participação de alunos com PEA em todos os contextos e ambientes escolares.

## MÉTODO

### 3.1 Participantes

A amostra do estudo é constituída por alunos com PEA e por professores do ensino regular e de educação especial. Fazem parte da amostra de alunos, 30 alunos com PEA, selecionados, por conveniência, pelos diretores de turma de cada escola, com autorização dos senhores encarregados de educação. Do Grupo de escolas privadas participaram 27 alunos e da escola pública participaram 3 alunos. Relativamente aos 30 alunos com PEA, 6 são do sexo feminino e 24 do sexo masculino, a média de idades é de 10.93 anos (DP=3.51). 53.3% ( $n=16$ ) dos alunos inquiridos têm PEI, isto é, beneficiam de respostas e medidas educativas facilitadoras de aprendizagem e bem-estar. Quanto à escolaridade, os alunos são maioritariamente do 4.º ano (26.7%), e a restante amostra dispersa-se entre o 1.º, 2.º, 5.º, 6.º, 7.º, 10.º e 12.º anos.

No que concerne à amostra aleatória dos professores, foram inquiridos 37 professores dos dois estabelecimentos de ensino. Dos 37 questionários, 7 foram aplicados em suporte de papel, os restantes aplicados pelo sistema digital. Os endereços eletrónicos dos professores foram facultados pelas direções de cada escola, permitindo obter as respostas através do preenchimento do questionário eletrónico.

Da amostra dos professores, 31 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A média de idades é de 36.6 (DP=18.24). 51.4% ( $n=19$ ) dos professores têm entre 31 e 40 anos, 27% ( $n=10$ ) têm entre 41 e 50 anos, 16.2% ( $n=6$ ) têm mais de 50 anos e 5.4% ( $n=2$ ) têm menos de 30 anos.

Quanto ao tempo de serviço, a amostra dispersa-se entre 1 e 5 anos (5.3%,  $n=2$ ), entre 6 e 10 anos (21.1%,  $n=8$ ), entre 11 e 15 anos (13.2%,  $n=5$ ), entre 16 e 20 anos (34.2%,  $n=12$ ) e mais de 20 anos (26.3%,  $n=10$ ).

Do total de professores, 32.4% ( $n=12$ ) responderam que no presente ano letivo não tinham lecionado turmas com alunos PEA e 45.9% ( $n=17$ ) lecionaram alunos com PEA no 1º ciclo. Os restantes, lecionaram alunos do 6º, 10.8% ( $n=4$ ), 2.7% alunos do 7º ( $n=1$ ) e ainda 8.1% do 12º ano ( $n=3$ ).

Registrou-se que 81.6% ( $n=30$ ) dos professores referiram que não têm formação para trabalhar com alunos PEA e 15.8% ( $n=6$ ) referiram que têm formação para trabalhar com alunos PEA.

Um professor referiu que se encontra em formação sobre PEA, 2.6% ( $n=1$ ).

### 3.2 Instrumentos

De forma a recolher informação sobre a opinião dos alunos com PEA acerca da sua participação nas atividades da escola e perceber como os professores se organizam nas respostas inclusivas que dão a estes alunos, recorreu-se a dois questionários de autorrelato. Um foi aplicado aos alunos (Anexo II) com PEA, que frequentam turmas do ensino regular e o segundo questionário aplicado aos professores (Anexo III) que lecionam e lecionaram as turmas com alunos com PEA.

Os dois questionários são compostos por um cabeçalho onde é explanado o objeto de estudo, bem como a referência da garantia do anonimato e confidencialidade.

#### Questionário aos alunos

Neste sentido, o primeiro instrumento o *Participation Questionnaire* (Falkmer, et al., 2012), tem por objetivo avaliar aspetos relacionados com a experiência de participação dos alunos. Este questionário foi desenvolvido por uma equipa de investigadores suecos a partir da adaptação das escalas de autonomia, do *locus control* e da autodeterminação de um conjunto de questionários desenvolvidos anteriormente para avaliar a participação na escola de crianças e adolescentes em contexto escolar. Designadamente, os itens das escalas de autonomia e de *locus control* foram adaptadas da *Arc's self-determination Scale* (Wehemeyer, 1995).

Os itens que denotam a dimensão da autonomia avaliam a independência individual e o grau em que cada aluno age com base nas suas crenças pessoais, valores, interesses, e habilidades. Nas respostas dos alunos a pontuação mais alta significa níveis de autonomia mais elevados.

Os itens relativos aos *locus* de controlo solicitam aos alunos inquirido que responda de entre as afirmações, qual a que melhor o descreve (p.e.: “Eu e os meus colegas decidimos juntos o que fazer” ou “Eu decido o que fazer”). É este tipo de respostas que exigem um controlo psicológico, por exemplo, crenças nas suas capacidades, percepções de controlo e expectativas de sucesso.

Os itens de autodeterminação referem-se ao conjunto de atividades e habilidades que o indivíduo necessita para atuar de forma autónoma sendo protagonista dos acontecimentos relevantes na sua vida, sem influências externas desnecessárias (Wehmeyer, 1998, 1999, 2005, 2009).

No entanto, os autores (Falkmer et.al. 2012) classificaram os 46 itens do Questionário de Participação em quatro temas:

- relacionamentos informais, composto por 22 itens sobre o relacionamento com os pares ("eu ajudo os meus colegas, da turma, na escola");
- relacionamentos formais, constituído por 7 itens relacionados com o suporte e interação com os professores (" Eu posso falar com a minha professora quando quiser");
- atividade, composto por cinco itens relacionados com a participação dos alunos nas atividades escolares (" Eu participo nas aulas de educação física");
- auto-conhecimento que integra doze itens (" Os meus colegas da turma gostam de mim/Eu sei em que sou bom ").

Para melhor perceção, explicam-se as respostas ao questionário cuja estrutura é a seguinte: seis itens relacionados com o *fazer*, incluindo “Faço sempre, se tiver oportunidade”, aqui solicita-se ao aluno para indicar a resposta mais adequada ao que habitualmente faz; treze itens relacionados com a concordância “É difícil, para mim, ter amigos”, solicitando ao aluno para indicar o grau de acordo; vinte e sete itens relacionados com a *frequência* onde é pedido para pontuarem a sua frequência ( e.g.: “Eu participo em P.E.”) e noutros itens responderem em relação ao seu nível de autodeterminação nas atividades neles contidas (e.g., “Eu quero ajudar os meus colegas na escola”).

Na escala original, os itens de cada uma das três diferentes formulações obedecem a escalas de pontuação diferentes: os itens *fazer*, a uma escala de *Likert* de 4 pontos, aos quais os alunos responderiam entre “nunca faço” a “faço sempre”; os itens *concordância*, a uma escala de *Likert* de 4 pontos, entre “nunca verdade” a “sempre verdade”; os itens *frequência*, a uma escala de *Likert* de 5 pontos, entre “nunca” “sempre”. No entanto, na versão portuguesa usada neste trabalho, optou-se por uniformizar as grelhas de resposta a 5 pontos, usando como possibilidades 1=nunca verdadeiro; 2=poucas vezes verdadeiro; 3=algumas vezes verdadeiro; 4=muitas vezes verdadeiro; 5=sempre verdadeiro. Esta opção foi tomada pelos profissionais que traduziram a escala, após numa administração piloto a três alunos (sem PEA) se terem detetado dificuldades de compreensão, cada vez que a grelha de respostas modificava.

#### Questionário aos professores

O segundo questionário, composto por 16 itens, foi aplicado aos professores dos dois estabelecimentos de ensino. É importante referir que faz parte do questionário dos professores, uma última, questão de resposta aberta, onde se pretende aferir “quais as atividades ou estratégias utilizadas com o(s) aluno (s) com PEA”.

O *Questionário para Professores* (Falkmer, Parsons, & Granlund, 2012) recolhe informação acerca dos métodos e práticas educativas que os professores utilizam no processo de ensino aprendizagem dos alunos com PEA. Deste modo, os itens avaliam o grau de concordância dos professores com aspetos relacionados com: atividades desenvolvidas para aumentar a participação dos alunos; apoio de e colaboração com outros profissionais; nível de modificações e adaptações implementadas no ensino aos alunos; atividades desenvolvidas para promover as atitudes e as relações sociais dentro da sala de aula. Os mesmos responderam numa escala de *Likert* de 5 pontos (de 1=nunca verdadeiro a 5=sempre verdadeiro).

Com esta análise pretende-se compreender se os professores adotam métodos e praticas educativas facilitadoras da participação dos alunos com PEA, para que estes

sejam parte de um ambiente de aprendizagem que lhes possibilita a aquisição e construção das competências escolares esperadas.

Os dois questionários foram traduzidos para versão portuguesa por três investigadores com ampla experiência no domínio da educação especial e da inclusão, bem como competências avançadas na língua inglesa. Dois investigadores traduziram independentemente os itens do questionário para língua portuguesa. As duas versões foram comparadas, os desacordos foram discutidos até a obtenção de uma versão final. O terceiro investigador fez o processo de retro tradução, avaliando o significado dos itens na língua inglesa e comparando com a escala original. Após este processo, a versão final do questionário foi, conforme referido anteriormente, aplicada a três alunos com desenvolvimento típico e avaliado o grau de compreensão do mesmo.

### **3.2 Procedimentos**

No sentido de dar continuidade à metodologia acima descrita, num primeiro momento efetuou-se o contacto com os dois estabelecimentos de ensino onde se pediu autorização para posterior recolha de informação junto dos alunos com PEA e dos professores. Um dos Estabelecimentos de Ensino corresponde ao Ensino Privado e outro a um Agrupamento de Escolas, Público. Ambos os estabelecimentos de ensino informaram que ao longo do tempo têm colaborado em estudos científicos, motivo pelo qual seguem as orientações da Direção Geral da Educação, nomeadamente a inscrição no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.

Posteriormente, foi elaborado o pedido de autorização aos diretores de cada escola (Anexo I), acompanhado do pedido de autorização aos Srs. Encarregados de Educação dos alunos com PEA. Concedidas as respetivas autorizações, foi acordado com as docentes titulares/diretores de turma a aplicação dos questionários aos alunos. Estes foram preenchidos na presença da aplicadora, permitindo esclarecer eventuais dúvidas que ocorressem durante a aplicação do mesmo.

No que concerne aos professores, a aplicação dos questionários ocorreu em formato eletrónico com a criação do instrumento no *Google Drive*, havendo uma pequena amostra, 7 professores, que respondeu em formato de papel.

### **3.4 Tratamento de dados**

De acordo com o processo já descrito, neste ponto procedeu-se à análise por estatística descritiva, onde o tratamento de dados foi efetuado no programa estatístico SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*. Para comparar a opinião sobre a participação entre os alunos com PEA com e sem PEI recorreu-se ao teste não-paramétrico de Mann-Whitney, permitindo comparar estas amostras independentes.

O teste de correlação de Spearman, que permite medir a intensidade da relação entre variáveis ordinais, foi usado para avaliar a associação entre aquilo que os alunos com PEA fazem e querem fazer.

Ambos os testes, utilizados, apresentaram valores estatisticamente significativos, ou seja, os valores foram  $p \leq 0.05$ .

De acordo com os resultados e a análise dos questionários dos alunos e professores inquiridos, fez-se o cruzamento entre algumas respostas dos alunos com as respostas dos professores, facilitando a perceção da participação efetiva destes alunos, bem como a identificação de estratégias e os métodos adotados pelos professores, facilitadores da participação.

### **3.5 Resultados**

Para sustentar a questão principal do estudo, pretendeu-se avaliar a opinião de alunos com PEA sobre a participação em contextos escolares, designadamente de alunos com e sem PEI. A tabela I ilustra os resultados do questionário de participação preenchido pelos alunos, tendo por referência o estudo de Falkmer, et al. (2012).

Tabela 1. Resultados do questionário dos alunos.

	Itens	Média	Média	Z	p	
		Alunos com PEI	Alunos sem PEI			
Relações informais	Eu sofro de <i>bullying</i> na escola	2.00	1.50	0.1	0.922	
	Eu ajudo os meus colegas na escola	2.50	2.86	1.0	0.316	
	Eu tenho ajuda dos meus colegas na escola	2.63	2.43	0.5	0.584	
	Eu estou com os meus colegas nos intervalos	2.94	2.86	0.2	0.841	
	Encontro-me com os meus colegas fora da escola	1.94	1.86	0.1	0.943	
	Eu quero estar sozinho nos intervalos	2.56	2.64	0.1	0.910	
	Eu pergunto aos meus colegas se me posso juntar a eles	2.19	2.00	0.8	0.454	
	Eu falo com os meus colegas na sala de aula	1.63	2.29	0.4	0.692	
	Eu falo com os colegas ao telefone/na internet depois das aulas	1.75	1.43	1.2	0.235	
	Eu quero responder aos meus colegas quando eles falam comigo	3.31	3.79	7.0	0.479	
	Eu quero ajudar os meus colegas na escola	3,31	3.14	0.3	0.760	
	Os meus colegas perguntam-me se me quero juntar a eles	2.56	2.50	0.0	1.000	
	Eu quero estar com os meus colegas durante o intervalo	3.44	3.21	0.4	0.726	
	Eu respondo quando os meus colegas falam comigo	3.69	3.57	0.2	0.842	
	Eu quero que os meus colegas me perguntem se querem juntar-me a eles	2.69	2.79	0.2	0.812	
	Eu quero perguntar aos meus colegas se me posso juntar a eles	2.19	2.21	0.1	0.944	
	Eu converso e encontro-me com amigos da minha idade	1.69	2.00	0.7	0.493	
	Eu quero falar com os meus colegas na sala de aula	1.88	1.64	0.7	0.462	
	Eu falo com as pessoas que acabei de conhecer	2.00	1.93	0.5	0.651	
	Eu digo aos meus colegas quando acho que estão a agir mal comigo	2.69	3.14	1.1	0.279	
	Eu e os meus colegas estamos juntos enquanto eu quero	2.31	2.36	0.1	0.910	
	Eu decido o que fazer nos intervalos	2.50	2.50	0.4	0.721	
	Relações formais	Eu consigo entender quando o/a meu/minha professor/a explica à turma o que é para fazer	2.38	2.71	0.7	0.471
		Eu penso que eu e o/a meu/minha professor/a nos damos bem	3.44	3.14	0.5	0.588
		O/a professor/a ajuda-me a estar concentrado nas aulas	3.75	3.71	0.1	0.923
		O/a meu/minha professor/a interessa-se por mim e pergunta-me o que estou a fazer	4.00	3.29	2.0	0.048
		Eu consigo falar com o/a meu/minha professor/a quando quero alguma coisa	3.44	3.50	0.0	0.966

	Eu consigo pedir ajuda quando me magoo na escola	4.56	3.86	2.0	0.038
	Eu falo com professores durante o intervalo	1.62	1.64	1.0	0.290
Atividades	Eu quero participar nas aulas de Educação Física	2.94	2.86	0.3	0.762
	Eu participo nas aulas de Educação Física	3.31	3.21	0.1	0.911
	Eu trabalho com materiais diferentes dos meus colegas	2.25	2.50	0.5	0.645
	Eu quero participar nas visitas de estudo/saídas organizadas pela escola	3.37	3.29	0.1	0.914
	Eu participo nas visitas de estudo/saídas organizadas pela escola	3.75	3.71	0.0	1.000
	Eu tenho medo de cometer erros	2.69	2.64	0.0	1.000
Auto-conhecimento	É difícil, para mim, fazer amigos	2.40	2.57	0.0	0.962
	Eu e os meus colegas decidimos juntos o que fazer	1.94	2.00	0.1	0.891
	É fácil para mim fazer amigos	2.50	2.07	1.5	0.129
	Eu consigo gostar de um/a amigo/a, mesmo que às vezes não estejamos de acordo	2.31	2.14	0.8	0.453
	Eu tento novamente quando não sou bem sucedida	2.38	2.50	0.2	0.832
	Os meus colegas gostam de mim	3.00	3.29	1.6	0.106
	Eu por vezes finjo gostar de coisas que não gosto, para que os meus colegas gostem de mim	2.06	1.50	1.5	0.137
	Eu sou bom a cooperar com os outros	2.56	2.57	0.5	0.615
	Eu sei em que é que sou bom/boa	2.44	2.14	0.7	0.504
	Eu faço o que os meus colegas querem	1.81	1.86	0.2	0.841
	Eu posso zangar-me com alguém de quem gosto	3.31	3.00	0.8	0.411

Tendo por referência os temas da tabela, a análise que se segue reporta-se aos itens do questionário dos alunos. No tema das “Relações informais”, que integra itens onde se verifica a relação dos alunos com PEA e os seus colegas, registaram-se 22 questões que se referiram ao que os alunos “querem” juntos. Em 13 destes itens, os alunos com PEI apresentaram média superior aos alunos sem PEI, não havendo diferenças significativas entre os itens analisados. Ou seja, em mais de 50% dos itens os alunos que se encontram com respostas e medidas educativas contempladas no seu PEI apresentam um nível de participação maior.

No tema “relações formais”, onde prevalecem os itens que traduzem a relação dos alunos com as pessoas em figura de autoridade, nomeadamente os professores e auxílios de ação educativa, incorpora 7 itens que se referiram ao que os alunos “conseguem”. Houve uma diferença significativa entre os itens, no que diz respeito às

questões “Eu consigo pedir ajuda quando me magoo na escola” e “O/a meu/minha professor/a interessa-se por mim e pergunta-me o que estou a fazer”. Esta diferença significativa relaciona-se com o facto de prevalecer uma relação saudável ao nível da comunicação entre aluno e professor, contribuindo para a participação destes alunos.

Relativamente ao tema “atividades”, que abarca 4 itens relacionados com a participação em atividades escolares, nomeadamente atividades de “querem fazer”. Aqui, não se registaram diferenças significativas entre os itens, quer para os alunos com PEI que para os alunos sem PEI, o que nos indica que os alunos com PEA participam nas atividades que a escola dinamiza.

No tema “auto-conhecimento”, onde existem itens em que os alunos com PEA conseguem responderem face ao que sentem e constataam (p.e. “os meus colegas gostam de mim”), registaram-se 12 questões que se referiram ao que os alunos “fazem”. Aqui, não se registaram diferenças significativas nas respostas dos alunos

Tendo por referência a tabela I e de acordo com os autores (Falkmer, et al., 2012) existem diferenças estatisticamente significativas na participação entre os alunos com e sem PEI em 2 dos 46 itens. Estes dois itens pertencem ao tema das Relações Formais, sendo eles: “O/a meu/minha professor/a interessa-se por mim e pergunta-me o que estou a fazer” e “Eu consigo pedir ajuda quando me magoo na escola”. Este resultado pode ter como interpretação o facto de nas escolas existirem serviços de apoio e pessoas em posição de autoridade que atuam face às necessidades e solicitações dos alunos. Os resultados obtidos corroboram, ainda, com o referido por Tsao et al. (2008), ou seja, na generalidade, alunos com e sem incapacidade manifestam comportamentos infantis semelhantes. No entanto, é salientado que alunos sem incapacidade, quando comparados com alunos com incapacidade, participam num maior número de comportamentos sociais entre eles. Estes recebem, ainda, maior apoio por parte do adulto do que os seus pares sem incapacidade.

Nesta linha de pensamento, Pavri (2001) salienta que os indivíduos com incapacidade, designadamente com PEA, se encontram numa posição de maior suscetibilidade de experimentarem sentimentos de solidão, porém serão facilmente

evitados com um modelo de intervenção adaptado, neste caso por adultos que façam a intervenção nos contextos da escola, ao serviço de um departamento especializado inserido no projeto educativo e na orgânica da escola.

De seguida, estudou-se a existência de associações entre os itens que revelam aquilo que os alunos fazem e o que querem fazer, para os alunos com e sem PEI.

Conforme descrito no estudo de Falkmer et al. (2012) foi possível formar pares com 16 itens da escala, sendo que cada par continha um item sobre o “fazer” e outro item sobre o “quero fazer” a mesma atividade, por exemplo, “Eu estou com os meus colegas nos intervalos” e “Eu quero estar com os meus colegas durante os intervalos”.

Tabela 2. Tabela dos 16 itens selecionados do questionário dos alunos.

	Itens	Alunos com PEI			Alunos sem PEI			
		<i>Rho-Spearman</i>	<i>p-value</i>	<i>n</i>	<i>Rho-Spearman</i>	<i>p-value</i>	<i>n</i>	
Relacionamentos informais	(4) Eu estou com os meus colegas nos intervalos (13) Eu quero estar com os meus colegas durante os intervalos	-0.04	0.892	16	0.22	0.447	14	
	(14) eu respondo quando os meus colegas falam comigo (10) eu quero responder aos meus colegas quando falam comigo	0.20	0.454	16	0.22	0.441	14	
	(8) eu falo com os meus colegas na sala de aula (18) eu quero falar com os meus colegas na sala de aula	0.82	<0.001	16	0.02	0.937	14	
	(7) eu pergunto aos meus colegas se me posso juntar a eles (16) eu quero perguntar aos meus colegas se me posso juntar a eles	0.58	0.019	16	0.61	0.022	14	
	(12) Os meus colegas perguntam-me se me quero juntar a eles (15) Eu quero que os meus colegas me perguntem se me quero juntar a eles	0.06	0.832	16	0.40	0.159	14	
	(2) Eu ajudo os meus colegas na escola (11) Eu quero ajudar os meus colegas na escola	0.18	0.506	16	0.41	0.149	14	
	Atividades	(34) Eu participo nas visitas de estudo/saídas organizadas pela escola (33) Eu quero participar nas visitas de estudo/saídas organizadas pela escola	0.45	0.078	16	0.58	0.029	14
		(31) Eu participo nas aulas de educação física (30) Eu quero participar nas aulas de educação física	0.51	0.046	16	0.82	<0.001	14

De acordo com a tabela II, quer no grupo de alunos com PEI, quer no grupo sem PEI verifica-se que três das oito correlações são estatisticamente significativas, sugerindo que ter ou não ter PEI não é muito determinante na participação dos alunos.

Nos relacionamentos informais, a correlação estatisticamente significativa foi: “Eu pergunto aos meus colegas se me posso juntar a eles” e “Eu quero perguntar aos meus colegas se me posso juntar a eles”. Estes resultados corroboram com o estudo de Falkmer et al. (2012) pois indicam que aspetos da autonomia do aluno são importantes de incorporar nos estudos da interpretação da participação nas escolas ditas convencionais.

Relativamente às atividades, assinalaram-se duas correlações estatisticamente significativas: “Eu participo nas visitas de estudo/saídas organizadas pela escola” e “Eu quero participar nas visitas de estudo/saídas organizadas pela escola”, e também “Eu participo nas aulas de educação física” e “Eu quero participar nas aulas de educação física”. Esta correlação remete para a importância que vários estudos têm vindo a referir (Graça, 2011; Martins, 2012; Matos, 2014; Mota, 2013) em que muitas vezes as crianças em inclusão partilham apenas alguns momentos do dia com os seus pares, no entanto, nem sempre fazem as mesmas atividades, não existindo o mesmo nível de envolvimento e participação das crianças com necessidades adicionais de suporte nas atividades comparativamente aos seus pares.

No entanto, uma análise mais global mostra que os alunos sem PEI apresentaram correlações mais fortes, isto é, aquilo que querem fazer está relativamente mais próximo daquilo que realmente fazem. A participação relaciona-se diretamente com a aprendizagem, uma vez que, de acordo com Eriksson, Welander e Granlund (2007) é necessária uma participação para garantir a aprendizagem. Para que isto aconteça é necessário que as crianças sejam incluídas e participem nos diferentes contextos da escola. No estudo realizado por estes autores, concluiu-se que existem diferenças na autonomia e participação das crianças com e sem deficiência, sendo que as crianças com deficiência apresentam um menor nível de autonomia e participação ta, quando comparadas com as crianças sem deficiência.

Para completar o estudo tornou-se crucial estudar as respostas dos professores em relação à implementação das suas práticas educativas, nomeadamente conhecer estratégias e métodos adotados para a promoção da participação dos alunos com PEA. Após análise do referido, aferiu-se que os professores adotam estratégias e práticas educativas com objetivo de promover competências específicas e essenciais, tendo por referência as três áreas comprometidas destes alunos.

No que concerne à promoção de competências do relacionamento interpessoal, comunicação verbal e não-verbal e às alterações comportamentais, os professores organizam dinâmicas de grupo, tais como jogos de matemática com recurso a tecnologias, têm em consideração os gostos e interesses dos alunos, facilitando o apoio individualizado e a relação professor-aluno.

A apresentação em grupo de trabalhos com apreciação crítica de todos contribui para a aquisição de competências do saber comunicar. No que às aprendizagens diz respeito, os professores estabelecem uma relação de proximidade na sala de aula, com resolução faseada de exercícios e/ou situações problemáticas, verificando-se que o facto de outros colegas assumirem o papel de tutores funciona como elemento facilitador.

Constata-se, ainda, que apesar de estas práticas não se enquadrarem num modelo próprio, as mesmas são aplicadas com o propósito de promoverem o normal funcionamento e participação dos alunos, o que corrobora com o referido por Sanches-Ferreira (2007) no que concerne ao âmbito escolar, em que surge a crença de que a escola consegue neutralizar os fatores exógenos de desigualdade e de injustiça social, podendo promover, no seu seio, os meios necessários à obtenção de equidade.

Neste seguimento, torna-se fundamental que os professores possuam algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem para que possam contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos com necessidades adicionais de suporte (Hegarty, 2001).

Tabela 3. Dados do questionário aos professores.

Itens	Média	Desvio padrão
1-Eu planifico as minhas aulas tendo em consideração o(s) aluno(s) com PEA:	3.28	1.37
2-Articulo com o Docente de Educação Especial/Psicólogo:	3.47	1.40
3-Adoto métodos e estratégias que promovem a participação do aluno com PEA:	3.56	1.36
4 -Adoto métodos e estratégias com os restantes alunos que ajudam o aluno com PEA a participar:	3.40	1.17
5-É difícil para mim planificar aulas para as turmas onde há aluno(s) com PEA:	2.43	1.12
6-É difícil para mim lecionar aulas a turmas com alunos com PEA:	2.41	1.30
7-Eu colaboro com a equipa multidisciplinar para promover a participação do aluno com PEA:	3.70	1.09
8-Eu faço atividades específicas para melhorar as relações sociais e participação do aluno com PEA	3.22	1.25
9-Eu adapto as tarefas para o aluno com PEA:	3.19	1.19
10-Eu preparo/adapto materiais para a aula onde tenho o aluno com PEA:	3.06	1.29
11-Eu e os restantes professores (AEC's) decidimos as atividades para o aluno com PEA:	2.29	1.02
12-O aluno com PEA participa nas atividades extracurriculares da escola:	4.00	1.12
13-O aluno com PEA brinca com os colegas no recreio:	3.92	1.05
14-Utilizo tecnologias de apoio/ajudas técnicas (computador, quadros alternativos de comunicação, brinquedos, textos adaptados...) para promover a participação do aluno com PEA:	3.54	1.36
15-Faço a avaliação, com a equipa multidisciplinar, dos métodos e práticas utilizadas com o aluno com PEA:	3.91	1.29

Após o tratamento de dados do questionário aos professores, estes demonstraram relativamente às estratégias usadas com os alunos com PEA, um nível mais elevado de concordância com *“o aluno com PEA participa nas atividades extracurriculares da escola”*, seguindo-se *“o aluno com PEA brinca com os colegas no recreio”* e *“faço a avaliação, com a equipa multidisciplinar, dos métodos e práticas utilizadas com os alunos com PEA”*.

Dois dos itens que os professores dizem acontecer mais vezes remetem para a participação social dos alunos com PEA, o que corrobora com o modelo de ensino de inclusão, onde a educação especial passa a ser um serviço sustentado pela equipa multidisciplinar (Correia e Martins, 2002). Ao aluno com necessidades adicionais de suporte é reconhecido o direito de frequentar o ensino regular e o respetivo currículo, através da disponibilização e articulação de um conjunto de apoios adequados às suas características e necessidades.

Tabela 4. Nível de concordância dos professores com os itens do questionário.

Itens	Nunca é verdade	Sempre verdadeiro
1-Eu planifico as minhas aulas tendo em consideração o(s) aluno(s) com PEA:	11.1	27.8
2-Articulo com o Docente de Educação Especial/Psicólogo:	13.9	30.6
3-Adoto métodos e estratégias que promovem a participação do aluno com PEA:	33.3	13.9
4 -Adoto métodos e estratégias com os restantes alunos que ajudam o aluno com PEA a participar:	8.6	42.9
5-É difícil para mim planificar aulas para as turmas onde há aluno(s) com PEA:	20.0	5.7
6-É difícil para mim lecionar aulas a turmas com alunos com PEA:	27.0	10.8
7-Eu colaboro com a equipa multidisciplinar para promover a participação do aluno com PEA:	27.8	5.6
8-Eu faço atividades específicas para melhorar as relações sociais e participação do aluno com PEA	10.8	16.2
9-Eu adapto as tarefas para o aluno com PEA:	5.6	16.7
10-Eu preparo/adapto materiais para a aula onde tenho o aluno com PEA:	13.9	27.8
11-Eu e os restantes professores (AEC's) decidimos as atividades para o aluno com PEA:	22.9	2.9
12-O aluno com PEA participa nas atividades extracurriculares da escola:	2.8	47.2
13-O aluno com PEA brinca com os colegas no recreio:	11.1	38.9
14-Utilizo tecnologias de apoio/ajudas técnicas (computador, quadros alternativos de comunicação, brinquedos, textos adaptados...) para promover a participação do aluno com PEA:	11.4	31.4
15-Faço a avaliação, com a equipa multidisciplinar, dos métodos e práticas utilizadas com o aluno com PEA:	5.7	51.4

A análise mais detalhada aos resultados dos questionários dos professores permite concluir que 11.1% ( $n=4$ ) dos professores consideraram que nunca planificavam as aulas tendo em conta os alunos com PEA e 27.8% ( $n=10$ ) dizem sempre planificar as aulas para os alunos com PEA. Ao nível da articulação com outros profissionais verifica-se que 13.9% ( $n=5$ ) dos professores consideraram que nunca articulavam, em contraste com uma parte significativa, 30.6% ( $n=11$ ), dos professores inquiridos, que considerou que articulavam muitas vezes ou sempre com o docente de educação especial. Registou-se que na sua maioria os professores consideram que adotam sempre métodos e estratégias que promovem a participação dos alunos com PEA, 33.3% ( $n=12$ ) e 19.4% ( $n=7$ ) referiram que poucas vezes adotaram estratégias. A maioria dos professores considera que muitas vezes adotam métodos e estratégias com os restantes alunos que ajudam o aluno com PEA a participar, 42.9% ( $n=15$ ) e

apenas 8.6% ( $n=3$ ) consideram que nunca adotam métodos e estratégias. Os professores consideram que algumas vezes é difícil planificar aulas para turmas com alunos com PEA, 40.0% ( $n=14$ ) e apenas 5,7% ( $n=2$ ) consideram sempre difícil. Não consideram difícil lecionar aulas a turmas com alunos com PEA: 27.0% ( $n=10$ ) dizem nunca é difícil e 37.8% ( $n=14$ ) consideram muitas vezes difícil e sempre difícil. Uma percentagem significativa de professores refere que colabora com a equipa multidisciplinar para promover a participação do aluno com PEA: 25.0% ( $n=9$ ) afirmam que sempre colaboram e 5.6% ( $n=2$ ) nunca colaboram com a equipa multidisciplinar. Registou-se, ainda, que 10.8% ( $n=4$ ) dos professores afirma que nunca faz atividades específicas para melhorar as relações sociais e participação do aluno com PEA e 16.2% ( $n=6$ ) dos professores consideram que fazem sempre essas atividades. Apenas 5.6% ( $n=2$ ) afirma que nunca adapta as tarefas ao aluno com PEA e 16.7% ( $n=6$ ) dos professores consideram que adaptam sempre as tarefas. Constatou-se que 27.8% ( $n=10$ ) dos professores afirma que sempre prepara materiais específicos para esses alunos. e apenas 13.9% ( $n=5$ ) dos professores considera que nunca adapta ou prepara materiais. Verificou-se que 22.9% ( $n=8$ ) afirma que nunca decide com os colegas quais as atividades a realizar. Por sua vez, 2.9% ( $n=1$ ) afirma que o faz sempre. Houve registo que 2.8% ( $n=1$ ) dos professores afirmou que os alunos com PEA nunca participam nas atividades extracurriculares da escola e 47.2% ( $n=17$ ) sempre. Confirmou-se que 11.1% ( $n=4$ ) dos professores afirmou que os alunos com PEA nunca brincam com os colegas no recreio e 38.9% ( $n=14$ ) brincam sempre. Registou-se que 11.4% ( $n=4$ ) dos professores afirmou que utiliza tecnologias de apoio para promover a participação do aluno com PEA e 31.4% ( $n=11$ ) utilizam sempre as novas tecnologias. Aferiu-se que 5.7% ( $n=2$ ) dos professores referiram que nunca fazem a avaliação com a equipa multidisciplinar dos métodos e práticas utilizadas com o aluno com PEA e 51.4% ( $n=18$ ) fazem sempre uma avaliação com a equipa multidisciplinar.

### 3.6 Discussão dos resultados e conclusão

Com o presente estudo pretendeu-se conhecer as opiniões dos alunos relativamente à sua participação no contexto escolar, bem como as opiniões dos professores acerca da participação destes alunos.

Neste sentido, recolheram-se dados que permitem tecer algumas considerações a esse propósito, permitindo uma discussão analítica e conclusões.

Após uma análise geral dos dados recolhidos através dos questionários, concluiu-se que o dos alunos apresentam um nível de participação pouco considerável, independentemente de se encontrarem com PEI ou não.

Da análise generalista dos resultados dos alunos existem, apenas, dois itens: “o/a meu/minha professor/a interessa-se por mim e pergunta-me o que estou a fazer” e “Eu consigo pedir ajuda quando me magoo na escola” que indicam a concretização de participação destes alunos, confirmando o que o estudo de Pimentel & Fernandes (2014) refere, pois existe falta de apoios por parte da escola no que concerne à promoção da participação dos alunos com PEA. Dado o seu perfil de funcionalidade destes alunos, torna-se necessário uma intervenção e apoios adequados para que os níveis de participação sejam mais elevados.

O que a literatura refere sobre as escolas inclusivas é o facto, destas, pretendem favorecer a participação de todos os alunos (González, 2003). Todos os alunos devem participar e interagir uns com os outros (Silva, 2009), sendo a participação definida pela Classificação Internacional de Funcionalidade como o envolvimento da criança ou jovem numa determinada situação de vida. O que se verificou com o presente estudo é que estes alunos em inclusão participam, apenas, em alguns momentos do dia com os seus pares, levando à existência de diferenças no nível do envolvimento e participação dos alunos com necessidades adicionais de suporte quando comparadas com os seus pares (Graça, 2011; Martins, 2012; Matos, 2014; Mota, 2013).

Da análise feita ao questionário dos professores, percebe-se que estes consideraram que a escola, em geral, oferece apoio humano suficiente, no entanto, há pouca contribuição de profissionais especializados e com formação, bem como falta

de materiais de ensino adequado. Torna-se importante dar relevo ao ensino estruturado, que consiste num conjunto de estratégias como: a estruturação do espaço, tempo, materiais e atividades que pretende facilitar a aprendizagem destes alunos, potenciando a sua autonomia e diminuindo alguns problemas de comportamento. Tudo isto proporciona segurança e confiança aos alunos com PEA (Ministério da Educação, 2008), potencializando um maior envolvimento e aumento do nível de participação. Concorde-se com Borg (2001), na medida em que refere que os professores têm uma influência considerável nas práticas educativas adotadas, condicionado a sua intervenção.

Retomando à análise das respostas dos alunos, verificaram-se diferenças relativamente às respostas dos alunos com e sem PEI, o que poderá residir no facto de, por um lado, se tratar de alunos com uma incapacidade, e por outro lado tornar-se mais importante perceber as limitações das funções e estruturas do corpo (diagnóstico). Estas limitações são verificadas através da avaliação por referência à CIF-CJ, que define a elegibilidade dos alunos com necessidades adicionais de suporte de carácter permanente, ou seja, que diferencia os alunos com e sem PEI.

No que concerne aos resultados da análise dos dados dos professores, aferiu-se que estes aplicam estratégias facilitadoras à participação dos alunos, porém verifica-se que as estratégias e métodos utilizados, não são suficientes para a participação efetiva destes alunos. Para sustentar o referido, destacam-se as conclusões do estudo de Manton (2012) onde refere, que embora exista uma educação inclusiva em evolução, esta ainda apresenta algumas lacunas tanto a nível político como ao nível de práticas (Ferreira & Rodrigues, 2006). Apesar de as escolas se enquadrarem no modelo educativo de inclusão, verifica-se que os professores ainda não estão preparados para as verdadeiras práticas inclusivas, ou seja, centradas num modelo estruturado de Inclusão, (EADSNE, 2001).

Apesar dos professores terem uma perceção, aceitação e sentimentos positivos face à presença destes alunos na escola, verificou-se que uma percentagem de professores não têm formação e conhecimento sobre a PEA. Porém, há indicadores

neste estudo (p.e., "não preparo materiais; não colaboro com a equipa multidisciplinar") que não permitem verificar um envolvimento contínuo, dos alunos, em todos os momentos do quotidiano escolar.

O autor Correia (1999) considera que o sucesso da inclusão depende do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, permitindo aos professores serem mais responsáveis pelas necessidades dos seus alunos e que os tornem mais positivos face à inclusão. Esta formação tem como objetivo, segundo Almeida (2012), saber como trabalhar na sala de aula, ou seja, contemplar programações específicas, adaptações, adequações curriculares, metodologia, organização do grupo, avaliação, técnicas de trabalho de grupo e diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem apresentados por cada aluno. Pretendendo-se preparar estes alunos para uma vida ativa na sociedade, onde se enquadrem numa área profissional.

Face ao referido, e tendo por base as questões do estudo: *Que variáveis dos alunos e professores se relacionam com as opiniões acerca da participação dos alunos com PEA? Que estratégias ou métodos, dos professores, facilitam a participação dos alunos com PEA?*, conclui-se que existe uma heterogeneidade, nas variáveis, acerca das opiniões dos alunos e professores, relativamente à participação de alunos com PEA. Existe a necessidade de ter em consideração o referido por Matos (2014), uma vez que é necessário estar em alerta para a necessidade de se continuar a trabalhar no sentido de se evoluir nas práticas relativas à inclusão dos alunos diagnosticados com perturbação do espectro do autismo, nas escolas portuguesas. O referido, remete para o comprovado num estudo realizado por Graça (2011,) onde se procurou analisar e documentar o envolvimento e participação de alunos com necessidades adicionais de suporte, em contextos escolares inclusivos. Concluiu que o aluno que se encontra inserido num contexto com maior qualidade de práticas inclusivas, ou seja com professores especializados, passa a maior parte do tempo envolvido em tarefas, com um nível de participação maior. Por outro lado, o aluno que se encontra inserido num contexto com menor qualidade de práticas inclusivas, sem intervenção de profissionais

especializados, passa a maior parte do tempo sem estar envolvido em tarefas, apresentando uma menor participação.

Relativamente às estratégias adotadas pelos professores, torna-se importante avaliar e reestruturar as mesmas. Para tal, torna-se crucial enquadrar o perfil de funcionalidade destes alunos num PEI, pois é um documento que contribui para a avaliação e progresso dos alunos, tendo em conta os objetivos propostos e a eficácia das estratégias utilizadas (Correia, 2013). Mas, é importante que a equipa multidisciplinar contribua para a elaboração do PEI, tendo em consideração os conteúdos curriculares, o perfil de funcionalidade, o ritmo de aprendizagem e os interesses destes alunos (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2013),

O *design* organizacional das escolas evidenciam alguma inibição da participação dos alunos com PEA, sobretudo pelas características que as estruturas e as redes de comunicação assumem: pouca profundidade no conhecimento da PEA; estratégias pouco consolidadas; atitudes e conceções estreitas face à participação; incongruência entre o decretado e as práticas adotadas.

Conclui-se que há diferentes conceções de participação que diferem também no seu grau de intensidade. Para a maioria dos inquiridos participar é estar, o que remete para práticas de não participação ou de participação de baixa intensidade dos alunos nos contextos escolares. Torna-se evidente que promover e garantir a participação dos alunos com PEA implica um intenso trabalho de articulação de diversos profissionais com múltiplos saberes, reconfigurando uma outra forma de pensar.

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Finda a realização do estudo, impõe-se uma breve análise de algumas limitações.

A amostra do estudo foi reduzida, levantando-se a questão da generalização dos resultados dos alunos inquiridos. Nesse contexto, torna-se importante complementar o estudo, desenvolvendo o mesmo em amostras mais alargadas.

A aplicação do questionário aos alunos, com analogias nas respostas (“o que faço” e “o que quero fazer”) tornou-se um processo moroso e difícil de realizar. Seria pertinente recorrer a uma metodologia de natureza qualitativa e conduzir, mais detalhadamente, as questões, com o intuito de clarificar as respostas ou, por outro lado, aplicar o mesmo questionário a alunos sem a perturbação do espectro de autismo.

Em relação ao questionário dos professores, considera-se que seria profícuo introduzir uma questão que diferenciasse os do ensino regular e de educação especial.

Como sugestões para futuros estudos nesta área seria interessante abrangê-lo a mais escolas, no sentido de compreender melhor a realidade do país em termos da inclusão e participação de alunos com PEA, uma vez que alguns autores alertam para a grande variabilidade de práticas (e.g. Humphrey & Lewis, 2008), com o objetivo de fazer avançar o conhecimento da situação para podermos contribuir para o desenvolvimento de estratégias que colmatem as lacunas encontradas, bem como partilhar boas práticas entre diferentes instituições.

Seria igualmente interessante estudar outros fatores que eventualmente possam ter impacto na qualidade da participação dos alunos com PEA, como por exemplo, o nível cognitivo do aluno com PEA, para que posteriormente se proceda à intervenção com o objetivo de melhorar a qualidade da participação e contribuir para a inclusão.

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2º ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida A., (2012). *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Almeida, P. (2014). *A influência de um programa de treino de pares no desenvolvimento de interações sociais, numa criança com perturbação do espetro do autismo* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Almeida, A.M.C. & Rodrigues, D. (2006). *A perceção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas*. In D. Rodrigues (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva* (vol.1, pp. 17-43). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V, 5th ed). Climepsi Editores. Washigton DC.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-TR, 4th ed). Climepsi Editores. Washigton DC.
- Attwood, T. (2010). *Tudo sobre a Síndrome de Asperger*. Verbo Editores.
- Bartolo, P., Janik, I., Janikova, V., Hofsäss, T., Koinzer, P., Vilkiene, V., Humphrey, N. (2007). *Responding to Student Diversity: Teacher's Handbook* (E. Edition Ed.). Malta: Faculty of Education, University of Malta.
- Catrola, M. (2010). *Aprender com os outros uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal. Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1238/TESE%20-%20FINAL%20-%20Junta%20-%20vf.pdf?sequence=1>
- Correia, L. M. e Martins, A. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Que São? Como Entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Correia, A. (2013). *O autismo e o atraso global de desenvolvimento um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti,

Porto, Portugal. Retirado de  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/123456789/1258/PGEE\\_2013MiguelCorreia.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/123456789/1258/PGEE_2013MiguelCorreia.pdf?sequence=1)

Correia, L., Rodrigues, A., Martins, A., Santos, A., & Ferreira, R. (2013). Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In L. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 95-144). Porto: Porto Editora.

Direção Geral da Educação (DGE). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGID). (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – I série. Ministério da Educação. Retirado de  
<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>

Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). *Participation in everyday school activities for children with and without disabilities*. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 485-502. doi: 10.1007/s10882-007-9065-5

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2001). *Inclusive education and effective classroom practices*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Retirado de  
[http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5569/1/CIPE\\_15\\_290-303.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5569/1/CIPE_15_290-303.pdf)

English et al., (1997). Teaching buddy kills to preschoolers. *Inovations: American Association on Mental Retardation, Reserch to Practice Series*, 9.

Goldstein et al., (1995). Use of peers as change agents in communicative interactions with preschoolers with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 39 (4), 16-20.

European Agency for Development in Special Needs Education (2002). *Transição da escola para o emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Victoria Soriano: Bruxelas.

- Falkmer, M., Granlund, M., Niholm, C., Falkmer, T. (2012). From my perspective- Perceived participation in mainstream schools in students with autism spectrum condition. *Developmental Neurorehabilitation*, June 2012, 15(3), 191-201.
- Hammel, J., Magasi, S., Heinemann, A., Whiteneck, G., Bogner, & Rodriguez, E. (2008). What does participation mean? An insider perspective from people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 30 (19), 1445-1460.
- Garcia, T. B. e Rodriguez, C. M. (1997). *A Criança Autista* (249-270). Lisboa: Dinalivro.
- Giaconi, C. & Rodrigues, M. B. (2014). *Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo*. *Educação & Realidade*, 39 (3), 687-705.
- Graça, V. (2011). *Contributos para o estudo do envolvimento e da participação de crianças com necessidades educativas especiais em contextos pré-escolares inclusivos*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Goldstein, A. (2010). Modelo DIR/Floortime. Retirado de <http://floortimebrasil.blogspot.pt/2010/04/modelo-dirfloortime.html>
- Gonçalves, A. J. (2011). *Perturbação de asperger na sala de aula* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Gonçalves A. (2012). *Alunos com perturbação do espectro do autismo: Intervenção educativa* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal. Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3055/Tese%20Mestrado%20Ana%20Sofia%20Gon%C3%A7alves.pdf?sequence=>

- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). *What does "inclusion" mean for pupil on the autistic spectrum in mainstream secondary schools?* *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8 (3), 132-140. doi: 10.1111/j.471-3802.2008.00115.x
- Hewitt, S. (2010). *Compreender o autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Inada, N., Kamio, Y., & Koyama, T. (2010). Developmental chronology of preverbal social behaviors in infancy using the MCHAT: Baseline for early detection of atypical social development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 605-611.
- Lima, C. (2012). *As perturbações do espectro do autismo: Diagnóstico*. In Lima, C. *Perturbações do espectro do autismo - Manual de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Lima, H. (2015). *Colaboração entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial* (Tese de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- Lopes, S. C. (2013). *Comunicar com símbolos em contexto inclusivo: aplicação de software educativo* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, Portugal.
- Martins, C. (2012). *Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade?* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa.
- Matos, I. (2014). *A participação dos alunos com perturbação do espectro do autismo nas atividades da escola regular*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: ISPA.

- Matson, J. L., Mahan, S., Hess, J. A., Fodstad, J. C., & Neal, D. (2010). Convergence validity of the Autism Spectrum Disorder - Diagnostic for Children (ASD-DC) and Childhood Autism Rating Scales (CARS). *Autism Spectrum Disorders*, 4, 633-638.
- Matos, A. (2014). *Desenvolvimento das interações sociais de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo através de treino de pares* (Tese de Mestrado). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Mota, N. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do espectro do autismo: Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mesquita V. & Campos C. (2013). O método Son-rise e o ensino de crianças autistas. *Revista Lugares de Educação*, 7, 87-104. Retirado de <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/issue/view/1270/showToc>
- Morais, T. (2012). *Modelo TEACCH - Intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Nunes, D. Azevedo, M. & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47), 557-572.
- Pavri, S. (2001). Loneliness in children with disabilities. How teachers can help. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 52-58.
- Pegoraro, R. & Mesquita, S. (2013). Diagnóstico e tratamento do transtorno autístico em publicações brasileiras: revisão da literatura. *Health Sci Inst*, 31(3), 324-9. Retirado de

[https://www.unip.br/comunicacao/publicacoes/ics/edicoes/2013/03\\_jul-set/V31\\_n3\\_2013\\_p324a329.pdf](https://www.unip.br/comunicacao/publicacoes/ics/edicoes/2013/03_jul-set/V31_n3_2013_p324a329.pdf)

- Oliveira, I. (2009). Contributos de um programa baseado na dançoterapia/movimento expressivo no desenvolvimento da comunicação não-verbal em crianças e jovens com perturbação do espectro do autismo (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Organização Mundial de Saúde (OMS). (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direção Geral da Saúde.
- Ozonof, S. & Rogers (2003). *Perturbações do espectro do autismo: Perspectivas da investigação actual*. Lisboa: Climepsi.
- Pereira, M. C. (2005). *Autismo-uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gailivro. Retirado de <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>, 2014
- Sampaio, A. (2008). Transtorno autista e a abordagem cognitivo-comportamental: possibilidade de auxílio psicológico. 37, 7:8. Retirado de <http://www.neuropediatria.org.br/artigos/artigomes/>.
- Sanches-Ferreira, & Pires, M. M. (2002). *Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais* (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sanches, I. Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores do apoio educativo. *Revista da educação*, 20. Braga: Universidade do Minho.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alvesa S., Santos, M. & Maia, S. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 2, 37-41.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo: Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

- Smith, D. (2008). *Introdução à educação especial - Ensinar em tempos de inclusão* (5ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Stone, W. L., & Di Geronimo, T. F. (2006). *Does my child have autism? – A parent's guide to early detection and intervention in autism spectrum disorders*. San Francisco: Jossey-Bas
- Sekkel, M. C., Zanelatto, R. & Brandão, S. B. (2010). Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, 15, 117-126.
- Sousa, P. & Santos, I., (s/d). Como intervir na perturbação autista. O Portal dos Psicólogos. Retirado de [http://www.appda-norte.org.pt/docs/autismo/como\\_intervir\\_na\\_perturbacao\\_autista.pdf](http://www.appda-norte.org.pt/docs/autismo/como_intervir_na_perturbacao_autista.pdf)
- Tsao, L., Odom, S., Buysse, V., Skinner, M, West, T. & Vitztum-Komaneki, J. (2008). Social Participation of Children with Disabilities in Inclusive Preschool Programs: Program Typology and Ecological Features. *Journal of Educational Psychology*, 16(3), 125-140.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-62.

#### **SÍTIOS NA INTERNET**

- [http://www.agr-tc.pt/site/2016\\_2017/exames2017/norma\\_01\\_2017\\_JNE.PDF](http://www.agr-tc.pt/site/2016_2017/exames2017/norma_01_2017_JNE.PDF)
- [https://drive.google.com/file/d/0B6\\_xlqZMbfWcVmh5eHBpckRZZ2M/view](https://drive.google.com/file/d/0B6_xlqZMbfWcVmh5eHBpckRZZ2M/view)
- <http://www.scielo.br/pdf/acr/v19n2/2317-6431-acr-19-2-0171.pdf>

## **AGRADECIMENTOS**

No decorrer da elaboração deste estudo foram algumas as pessoas que me acompanharam e incentivaram, dando algum do seu saber, da sua energia e carinho.

Esta caminhada contou com a ajuda de pessoas às quais gostaria de deixar o meu sincero agradecimento:

À minha orientadora Professora Manuela Sanches Ferreira pela disponibilidade, amabilidade, paciência, apoio e orientação prestados, muito especialmente pelo seu encorajamento e pela sua sensibilidade que se tornaram essenciais para a concretização deste estudo;

Ao meu filho, um agradecimento muito especial, a quem tantas horas tirei da minha atenção e dedicação.

Ao meu marido que compreendeu e aceitou o meu investimento, apoiando-me em mais uma das etapas da minha vida académica e profissional;

À amiga Daniela, pelo apoio e incentivo persistentes. A sua disponibilidade e sugestões sobre a análise dos dados foram uma mais-valia.

Às colegas, Ana, Diana, Liliana e Rita pelo companheirismo e apoio prestado nos momentos menos positivos.

À minha Família.

A todos os que contribuíram de alguma forma para a concretização deste estudo.

Muito obrigada.

## RESUMO

A proposta deste estudo centrou-se na recolha de informação, no contexto escolar, acerca da participação de alunos com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA), onde os professores e os alunos assumem um papel ativo. Tendo como referência a escola, existe um conjunto de desafios direcionados aos professores, uma vez que devem promover a participação de todos os alunos bem como ativar os suportes necessários. Neste sentido, os contextos ambientais assumem-se como facilitadores da participação de todos os alunos.

Atualmente, no contexto escolar a gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores sobre o mesmo permite a exploração de temas e interesses diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens, potencializando a inclusão.

Tendo como enfoque a participação dos alunos com PEA nos contextos escolares, pretende-se, numa primeira parte, dar a conhecer o enquadramento teórico da PEA. Numa segunda parte mostra-se a importância da escola inclusiva nomeadamente os modelos e práticas promotoras da participação. Na última parte, apresenta-se o estudo empírico, onde se dá a conhecer as opiniões dos alunos com PEA, acerca da sua participação, bem como a opinião dos professores no mesmo âmbito.

A operacionalização do estudo passou pela aplicação de dois questionários que sustentaram o estudo empírico, centrado em três dimensões: autonomia, *locus de control* e autodeterminação. Toda a análise permitiu retirar conclusões e nomear novas questões de estudo.

**Palavras-chave:** alunos com PEA, professores, opiniões, participação.

## **ABSTRACT**

This study is aimed at collecting information about the participation of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the school context, where both teachers and students play an active role. Concerning the school, there are a set of challenges addressed to the teachers, since they should promote the participation of all students, as well as activate the necessary support. In this sense, environmental contexts are assumed as facilitators of the participation of all students.

Currently in the school context the flexible management of the curriculum and the joint work of teachers allow the exploration of different themes and interests, bringing reality to the centre of the learning process, thus enhancing inclusion.

Focusing on the participation of students with ASD in school contexts, it is intended, in the first part, to present the theoretical framework of the ASD. A second part shows the importance of an inclusive school, namely with models and practices that promote participation. In the last part, the empirical study conveys the opinions of both students with ASD and teachers about participation.

The operationalization of the study was followed by the application of two questionnaires that supported the empirical study, centered on three dimensions: autonomy, locus of control and self-determination. The whole analysis allowed us to draw conclusions and produce new study questions.

**Keywords:** students with ASD, teachers, opinions, participation.

## ÍNDICE

### AGRADECIMENTOS

### RESUMO

### ABSTRACT

### INTRODUÇÃO

#### PARTE I – Enquadramento Teórico da PEA

1. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).....	10
1.1. Evolução histórica do termo Autismo.....	10
1.2. Características gerais da PEA.....	11
1.2.1. Relacionamento interpessoal e social.....	13
1.2.2. Comunicação verbal e não-verbal.....	14
1.2.3. Alterações comportamentais.....	14
1.3. Diagnóstico da PEA.....	15
1.3.1. Instrumentos de avaliação.....	16

#### PARTE II - A Escola Inclusiva

2.1. Programa Educativo Individual.....	19
2.2. Estratégias inclusivas.....	20
2.2.1. O papel do professor na inclusão.....	22
2.2.2. O ensino de pares como estratégia inclusiva.....	24
2.3. Modelos de intervenção na PEA.....	25
2.3.1. Modelo TEACCH.....	25
2.4 Participação de alunos com NAS.....	26

**PARTE III – Estudo Empírico**

3. Enquadramento.....	29
3.1 Participantes.....	30
3.2 Instrumentos .....	30
3.3 Procedimentos.....	34
3.4 Tratamento de dados.....	35
3.5 Resultados.....	36
3.6 Discussão dos resultados e conclusão.....	45
<b>LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....</b>	<b>49</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	

## **LISTA DE SIGLAS**

- ADOS – Autism Diagnostic Observation Schedule
- ADI – Autism diagnostic interview
- APA- American psychiatric association
- CARS – Childhood autism rating scale
- CIF, CJ – Classificação internacional de funcionalidades, crianças e jovens
- DIR – Development and learning disorders
- DGIDC – Direção geral de inovação e desenvolvimento curricular
- DSM - Diagnostic and statistical manual of mental disorders
- EADSNE - European agency for development in special needs education
- PEA – Perturbação do espectro do autismo
- PEP – Psycho educational profile
- DGE – Direção geral da educação
- CID – Classificação internacional de doenças
- M-CHAT – Modified checklist for autism in toddlers
- NAS – Necessidades adicionais de suporte
- PEI – Programa educativo individual
- PECS – Picture exchange communication system
- RTP – Relatório técnico pedagógico
- TEACH – Treatment and education of autistic and related communication handicapped children

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Resultados do Questionário dos alunos

Tabela 2 - Tabela dos 16 itens selecionados do questionário dos alunos

Tabela 3 - Dados do questionário dos professores

Tabela 4 - Veracidade dos dados do questionário dos professores.

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXOS I - Pedido de autorização às Direções das Escolas

ANEXO II – Pedido de autorização ao Encarregado de Educação

ANEXO IV – Questionário para alunos

ANEXO V – Questionário para professores

ANEXO VI – Gráficos do tratamento de dados

## INTRODUÇÃO

*Despertar interesse e inflamar o entusiasmo é o caminho certo para ensinar facilmente e com sucesso.*  
(Tryon Edwards)

A Perturbação do Espectro do Autismo, doravante designada por PEA, caracteriza-se por um conjunto de alterações do neurodesenvolvimento com origem orgânica, caracterizado por dificuldades de interação e comunicação, podendo estar associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e, por vezes, a interesses específicos. As dificuldades surgem, por norma, na infância podendo, no entanto, ser feito o diagnóstico mais tarde (*American Psychiatric Association, 2013*). A sua manifestação ocorre através de várias combinações num contínuo de gravidade com maior ou menor intensidade. Pode, ainda, englobar alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais.

Segundo a *European Agency for Development in Special Needs Education*, a escola é um espaço onde ocorre aprendizagem, não só através das componentes curriculares, mas também através dos relacionamentos interpessoais, assim como com as atividades planeadas no dia-a-dia. Neste sentido, quando os alunos com PEA frequentam as escolas do ensino regular, constituem um desafio para a maioria dos educadores e professores (Nunes, Azevedo, & Schmidt, 2013).

Esta constante interação com o meio, remete para o modelo biopsicossocial, fazendo parte das perspetivas atuais, que se redirecionam para o paradigma ecológico, onde existe a valorização do envolvimento e da participação, sendo uma realidade com impacto positivo no desenvolvimento individual. O modelo centra-se na qualidade das respostas às exigências ambientais com as quais os indivíduos se vão confrontando diariamente (Shalock, 2004; Santos & Morato, 2012). Este modelo centra-se numa abordagem sistémica e interdisciplinar que permite compreender o funcionamento humano, à luz das dimensões biológica, psicológica e social.

Neste sentido, o presente estudo tem como premissa conhecer as opiniões dos alunos com PEA em torno da sua participação nos contextos escolares, bem como conhecer as opiniões dos professores acerca da participação destes alunos, identificando estratégias e métodos facilitadores da participação dos mesmos.

A metodologia utilizada é operacionalizada através da aplicação de dois questionários: o primeiro aplicado a alunos com PEA e o segundo aplicado a professores que lecionavam nas turmas de alunos com PEA.

A estrutura interna deste estudo divide-se em três partes: a primeira enquadra teoricamente a PEA, a segunda integra os modelos de intervenção com indivíduos com PEA e, por fim, a terceira parte apresenta o estudo empírico e a sua análise.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PEA

### 1. PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DE AUTISMO

#### 1.1. Evolução histórica do termo Autismo

O termo autismo tem vindo a ser objeto de diferentes interpretações ao longo do tempo, tendo sido utilizado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra Eugen Bleuler.

A delimitação e o estudo científico do autismo teve início em 1943, com a publicação do trabalho de Kanner, um pedopsiquiatra da Universidade de Johns Hopkins, caracterizou onze crianças com uma síndrome nunca antes descrita (Kanner, 1943 cit in Ozonoff et al, 2003).

Na área clínica, o termo autismo é descrito em 1943 por Leo Kanner, como *Autistic Disturbances of Affective Contact* (Kanner, 1943, *citado por* Domingues, 2013). Os critérios de diagnóstico estão detalhados tanto no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – 5ª Edição, (APA, 2013) como na 10ª Revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados com a Saúde (OMS, 2004). Segundo o DSM-V (2013), a PEA é definida como uma perturbação crónica particular do desenvolvimento que varia de indivíduo para indivíduo e pode alterar-se em função da idade e da perda ou aquisição de competências.

Em 1978, Rutter sintetizou o estudo de Kanner definindo o autismo com base em quatro critérios: início prematuro; incapacidade de desenvolvimento de relações sociais; défice no desenvolvimento da linguagem; comportamentos não usuais.

Para Smith (2008), a evolução da terminologia tem convergido para uma melhor explicação da perturbação, tendo em consideração que as características não estão presentes em todos os indivíduos, nem se manifestam de igual forma.

Um indivíduo com PEA tem dificuldades em utilizar, com significado todos os aspetos da comunicação verbal e não-verbal, apresenta dificuldades nos relacionamentos interpessoais e na expressão de sentimentos. Pode apresentar alguma repetição e rigidez comportamental.

Na atualidade, o autismo é utilizado enquanto sinónimo do espectro das perturbações (Gonçalves, 2011).

## 1.2. Características gerais da PEA

Atualmente, e de acordo com os critérios diagnósticos apresentados pelo DSM-V (APA, 2013), a PEA apresenta-se como um déficit na interação social e na comunicação, assim como a apresentação de comportamentos repetitivos e estereotipados, com uma variação na manifestação, mais ou menos contínua. Esta nova terminologia veio manifestar um maior e verdadeiro sentido de espectro, em vez de um conjunto de perturbações distintas, antes enunciadas pelo DSM-IV-TR (APA, 2000). Desta forma, e de acordo com a variação da perturbação, a mesma é caracterizada em grave, moderada ou leve, segundo um conjunto de especificadores.

Como já referido, os indivíduos com PEA têm como características nucleares a dificuldade no relacionamento interpessoal e social, associado a problemas na comunicação verbal e não-verbal que, por sua vez, se repercute nos comportamentos. Apresentam movimentos e atividades repetitivas e monótonas, centrados nos interesses, sendo por vezes evidente o *stress* quando as rotinas se modificam (Cordeiro, 2014). As manifestações da perturbação variam em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo, não existindo um desenvolvimento tipicamente normal, apesar de 20% dos pais descreverem um desenvolvimento relativamente normal durante os primeiros anos de vida (Lima, 2012).

Os indivíduos com PEA apresentam anomalias qualitativas na interação social recíproca, manifestadas em pelo menos dois dos cinco sintomas seguintes (Pereira M. C., 2005):

1. Incapacidade de usar adequadamente o olhar, a expressão facial, gestual e os movimentos corporais nas interações sociais;
2. Incapacidade de estabelecer relações com os pares que impliquem uma partilha mútua de interesses, de atividades e emoções;
3. Procura raramente os outros em busca de conforto e afeto e caso de ansiedade, desconforto, ou sofrimento;

4. Inexistência de procura espontânea para partilha de alegrias, interesses ou de sucesso com os outros;

5. Ausência de reciprocidade social e emocional, que se manifesta por respostas perturbadas ou anormais às emoções dos outros; ou ausência de modulação do comportamento em função do contexto social;

Estes indivíduos com PEA, apresentam também problemas qualitativos de comunicação, manifestada em pelo menos um dos sintomas seguintes (Pereira M. C., 2005):

1. Atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada, não acompanhada por uma tentativa de compensação por outras formas de comunicação alternativa, como a gestual ou a mímica;

2. Ausência do jogo espontâneo de —faz de conta ou do jogo social imitativo;

3. Incapacidade de iniciar ou manter uma conversa;

4. Utilização estereotipada e repetitiva da linguagem, utilização idiossincrática das palavras e das frases;

É ainda evidente nos indivíduos com PEA a prevalência de comportamento, interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas, manifestação de pelo menos um dos quatro sintomas seguintes (Pereira M. C., 2005):

1. Ocupação obsessiva por um ou vários centros de interesse estereotipados e limitados;

2. Adesão aparentemente compulsiva de hábitos e rituais específicos e não funcionais;

3. Atividades motoras estereotipadas e repetitivas;

4. Preocupação persistente e não funcional com partes de objetos, elementos ou peças de um jogo.

### **1.2.1. Relacionamento Interpessoal e Social**

Os indivíduos com PEA apresentam uma lacuna ampla e persistente no relacionamento interpessoal e social. Dentro deste âmbito, pode prevalecer um acentuado déficit no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como o contacto ocular, expressões faciais, posturas corporais e gestos para regular a interação social, podem manifestar incapacidade para desenvolver relações com o grupo de pares, bem como ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros os interesses, gostos ou objetos (não mostram, não identificam/indicam objetos/estão centrados nas áreas de interesse). Pode ainda verificar-se a falta de reciprocidade social ou emocional (p.e., não participam ativamente em jogos ou brincadeiras de grupo, tendo preferência por atividades isoladas, ou envolvem os outros em atividades apenas como instrumentos ou auxílio). Frequentemente, a consciencialização de existência dos outros encontra-se bastante prejudicada.

Outra dificuldade manifestada é o não estabelecimento da atenção conjunta como, por exemplo, não sorrir em resposta ao sorriso dos outros, mesmo das pessoas mais próximas, não olhar na mesma direção e tender a desviar o olhar, não acompanhar o olhar dos adultos, não apontar e não procurar a partilha social, mas sim o objeto concreto em si. De acordo com Marques, (1993 citado por Sousa & Santos, s/d) está ainda presente uma notória incapacidade de interpretar sentimentos, perceber e distinguir humores.

Outra limitação que os indivíduos com PEA apresentam, é a dificuldade em compreenderem a perspetiva dos outros. A capacidade de compreender que as pessoas têm pensamentos e sentimentos independentes dos nossos é defendida pela “Teoria da Mente” que explica a dificuldade que os indivíduos com PEA têm em partilhar, em mostrar empatia e em confrontar determinadas situações do quotidiano (Lima, 2012). O desinvestimento e desinteresse na interação com os outros, leva à não concretização de amizades que é também uma dificuldade identificada nestes indivíduos. Hans Asperger (1944) considerava, ainda, que “as crianças normais adquirem os hábitos sociais necessários sem terem consciência disso, aprendem

instintivamente. São estas relações instintivas que estão afetadas nas crianças autistas. A adaptação social tem de avançar através da inteligência” (Asperger, 1944 citado por Attwood, 2010).

### **1.2.2 Comunicação verbal e não-verbal**

A comunicação nos indivíduos com PEA encontra-se comprometida, prejudicando o seu desenvolvimento social. Esta lacuna compromete o seu desempenho das aptidões tanto verbais como não-verbais. Revelam um atraso na aquisição da linguagem oral, bem como a não utilização de gestos, mímicas, expressões, o que se repercute no desenvolvimento de habilidades da linguagem não-verbal. Os indivíduos que utilizam a linguagem oral, por vezes, não conseguem iniciar uma conversa, ou até mesmo a continuação da mesma, prevalecendo o uso estereotipado ou repetitivo no discurso. Em função do contexto e do espaço, estes indivíduos também apresentam um comportamento imitativo na tentativa de conseguirem permanecer nos mesmos comportamentos. Segundo Lima (2012), nos casos em que a linguagem se encontra dentro da média, o conteúdo está muitas vezes alterado, não adequado ao contexto. Por outro lado, tendo em consideração o contínuo do espectro, há indivíduos com um vocabulário rico e termos técnicos, havendo na conversa a existência de um contraste com a sua capacidade linguística e os erros particulares na capacidade de desenvolver uma conversa natural.

### **1.2.3. Alterações comportamentais**

Os indivíduos com PEA apresentam variações comportamentais, relacionadas com alterações no pensamento, sendo das mais comuns a preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e repetitivos de interesses atípicos, quer na intensidade quer no seu objetivo. Lima (2012), refere que os interesses estão muitas vezes relacionados com áreas e temáticas específicas, tais como objetos de movimento (carros, comboios...), animais de grande porte (dinossauros), natureza

(insetos) e desenhos animados (legos). O estabelecimento de rotinas e práticas funcionais na organização do quotidiano é tido como um comportamento facilitador.

Apesar do referido, estes indivíduos apresentam movimentos motores involuntários repetitivos (p.e., sacudir as mãos), tendo ainda, obsessão por determinados objetos (Lima, 2012). Na opinião de Hewitt (2006), estes indivíduos preferem afastar-se das brincadeiras e das amizades e fixar-se nos objetos de interesse. Apesar destas características serem as descritas como mais comuns na PEA, Garcia & Rodrigues, C. (1997) referem que existem indivíduos que apresentam outros problemas a par destes, tais como hiperatividade, agressividade, maus hábitos alimentares, bem como alterações no sono.

É muito importante que pais e professores saibam como a criança com PEA pensa e como aprende, de forma a melhorar as suas capacidades cognitivas e o seu desempenho académico. Este facto é muito relevante, uma vez que uma criança habitualmente possui duas razões para frequentar a escola: aprender e socializar.

### **1.3 Diagnóstico da Perturbação do Espectro de Autismo**

O diagnóstico da PEA pode ser realizado em qualquer momento da vida do indivíduo sendo, no entanto, mais frequente ocorrer perto dos três anos de idade (Pegoraro & Mesquita, 2013). O diagnóstico fundamenta-se na forma como a criança se comporta, ou seja, na demonstração de comportamentos específicos.

A avaliação assume uma grande importância para o sucesso da intervenção. Deve compreender uma avaliação pormenorizada do nível de desenvolvimento funcional, centrada no seu padrão de dificuldades e limitações. A análise funcional do comportamento é um fator de crucial importância, para a intervenção, uma vez que permite perceber como os fatores ambientais afetam a atividade e participação do indivíduo.

O diagnóstico, segundo Hewitt (2010) deve ser feito por profissionais clínicos o mais precocemente possível para que também a intervenção decorra dessa forma, promovendo um impacto positivo no desenvolvimento da criança (Siegel, 2008).

São dois os principais sistemas clínicos internacionais de classificação de doenças mentais, sendo um deles a CID-10 - Classificação Internacional de Doenças e o DSM- V - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. No sistema clínico formal da Organização Mundial de Saúde (CID-10) a PEA encontra-se inserida no grupo das doenças mentais e do comportamento, nomeadamente, nas doenças relacionadas com o desenvolvimento psicológico, descritas como um grupo de doenças caracterizadas por anomalias qualitativas na interação social recíproca, nos padrões de comunicação e por interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos (WHO, 2010).

### **1.3.1 Instrumentos de Avaliação**

Tal como anteriormente referido, o diagnóstico da PEA é realizado através da avaliação direta do comportamento do indivíduo de forma a ser estruturado o plano de intervenção. É possível conferir alguns modelos de avaliação mais utilizados:

O **ADOS** (Autism Diagnostic Observation Schedule) é uma técnica de avaliação de comportamentos autistas, baseada em atividades adaptadas à comunicação, propostas pelo examinador como refere Pereira (2006);

A **ADI-R** (Autism Diagnostic Interview-Revised), referida por Stone & Di Geronimo, (2006) consiste numa entrevista completa, semiestruturada, aos pais, procurando sintomas de autismo;

A **CARS** (Childhood Autism Rating Scale), é uma escala de avaliação do comportamento, que avalia sintomas da PEA e diferencia estas crianças das crianças com atraso no desenvolvimento, (Matson, Mahan, Hess, Fodstad,&Neal, 2010) . A observação pode realizar-se em apenas uma sessão, com a aplicação de testes, ou em sala de aula. No relatório da avaliação aos pais, podem encontrar-se respostas às questões colocadas às crianças.

O **PEP-3R** (Psycho Educational Profile, Third Revision), é um instrumento que avalia quatro domínios: comunicação, competências motoras, autocuidado pessoal e

comportamento desajustado. Permite combinar a observação direta com os relatórios de observação dos pais;

A **M-CHAT** (Modified Checklist for Autism in Toddlers, Inada, Kamio, & Koyama, (2010) é um questionário para pais, composto por 23 itens, usado para ajudar a identificar as crianças com PEA, com cerca de 2 anos de idade.

A aplicação de instrumentos específicos de avaliação e a planificação da intervenção conjunta são fundamentais para melhorar a inclusão dos indivíduos com PEA, e aqui a prática da avaliação psicopedagógica pode contribuir positivamente para a deteção precoce e a identificação das áreas educativas em que se verificam mais dificuldades, permitindo também confirmar discrepâncias entre o perfil de funcionalidade e o desempenho esperado. O referido, pode ser um contributo para completar o diagnóstico dos défices particulares que não são facilmente visíveis (Marques, 1998 citado por Sousa & Santos, s/d).

Da revisão efetuada verificou-se que existem outros modelos de intervenção que atuam como facilitadores nos vários domínios da vida dos indivíduos com PEA, no entanto, considerou-se pertinente falar no modelo que mais se coaduna com o ambiente e os contextos escolares – Modelo TEACH.

## PARTE II – A ESCOLA INCLUSIVA

*“Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação.”*

(Sanches & Teodoro, 2007, p.111)

Oliveira (2009) defendeu que qualquer pessoa da sociedade deve lutar pela inclusão, independentemente das características ou limitações de qualquer indivíduo. Tendo por base os princípios que fundamentam a educação inclusiva, o sistema educativo e em particular a escola, deve organizar-se de forma a proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos, sendo crucial a existência de serviços educativos e apoios adequados e eficazes (Oliveira, 2009).

A abordagem biopsicossocial, descrita pela biologia e pelo funcionalismo estrutural, incorpora a noção de sistema vivo, dinâmico, em constante troca com o meio ambiente, substituindo a visão mecânica dos biofenómenos por uma visão holística, que poderá contribuir para a compreensão e descrição mais integradas da funcionalidade e incapacidade humanas (Sampaio & Luz, 2009). Neste sentido, o Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro, prevê uma intervenção circunscrita para alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou em vários domínios da sua vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas nas capacidades de comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social (DGIDC, 2009).

A participação ativa dos professores no processo de inclusão não depende de convicções cientificamente fundadas mas sim da perceção do seu papel na sociedade, enquanto agentes educativos. É nesta perceção que se exprime a inclusão na atualidade (Sanches-Ferreira, 2002).

Face aos aspetos referidos anteriormente, apresenta-se de seguida a programação e planeamento do programa educativo individual enquanto documento estruturante da inclusão.

## **2.1 Programa Educativo Individual**

Com o decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) tem vindo a ser considerado por muitos profissionais um procedimento técnico em que estão estabelecidas as respostas e medidas educativas dos alunos que apresentam limitações significativas ao nível das funções e estruturas do corpo, nomeadamente os alunos com PEA, comprometendo a sua atividade e participação.

Sendo o PEI um documento que assume a maior importância para todos os alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS), bem como para todos os intervenientes no processo educativo, o mesmo é traçado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno. Segundo Bagnato, Neisworth e Munson (1997 citado por Sanches-Ferreira, Lopes-dos Santos, Sílvia Alves, Miguel Santos & Mónica Silveira-Maia, 2013), o PEI é um instrumento que estabelece uma forte relação entre a avaliação das respostas e medidas educativas e a sua reformulação, facilitando a progressão ao longo da escolaridade. Segundo o Manual de Apoio à Prática da Direção Geral da Inovação Curricular (2008), o PEI deve ser considerado um instrumento de trabalho onde se encontra descrito o perfil de funcionalidade do aluno e estabelece as medidas educativas específicas, de forma a garantir a equidade educativa de todos.

O PEI é elaborado com base nos dados que constam do relatório técnico-pedagógico (RTP) e que resultam da avaliação previamente realizada pela equipa multidisciplinar, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade-Crianças e Jovens (CIF-CJ, 2004).

Torna-se crucial destacar que um PEI é um documento que responsabiliza todos os intervenientes pela sua implementação. É um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado sempre que se justifique em função da sua avaliação e objetivos propostos. Estudos científicos mostram que a qualidade das

metas do PEI varia em função do nível educacional dos alunos, tendo em conta que os professores apresentam alguma dificuldade em descrever os objetivos de alta qualidade para alunos em níveis educacionais avançados, dada a complexidade dos conteúdos programáticos, bem como o número dos profissionais envolvidos na implementação do PEI (Malmierca, 1997 citado por Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Sílvia Alves, Miguel Santos & Mónica Silveira Maia, 2013).

São três as etapas de elaboração do PEI, iniciando-se com a referenciação, onde estão descritas as preocupações e problemáticas, seguindo-se do processo de avaliação, que é feito pela equipa multidisciplinar, terminando com o RTP, onde se identifica o perfil de funcionalidade do aluno, bem como as razões que determinam as necessidades adicionais de suporte e a sua tipologia, e as respostas e medidas educativas a adotar, que servirão de base à elaboração do PEI.

O PEI é o documento que assume a maior importância para os alunos, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo. Desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, é um instrumento fundamental que compreende a operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. No mesmo constam as respostas e medidas educativas necessárias para os alunos com NAS, que se encontram descritas no art.º 16 do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, sendo elas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio.

Pelo referido, a seguir encontram-se destacados os vários modelos e estratégias de intervenção.

## **2.2. Estratégias Inclusivas no Contexto da Escola**

Na escola de hoje a educação inclusiva integra uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional, onde todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo

pleno e efetivo em todos os contextos educativos (Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, 2017).

Nesta linha de pensamento os alunos com PEA são parte integrante da escola inclusiva e torna-se crucial adotar estratégias em função do perfil destes alunos. Importa perceber que a tríade da perturbação do autismo deve ser compreendida pelos pais e outros agentes sociais e educativos, para que assim sejam desenvolvidas estratégias facilitadoras da socialização.

Sanches (2005) defende que só com estratégias diferentes das práticas tradicionais é que se promove a educação inclusiva, sendo importante referir que o professor deva ter uma atitude mais inovadora e criativa dentro da sala de aula, bem como profissionalismo, entrega, dedicação e tolerância.

Desta forma, a intervenção na sala de aula é algo complexo e que exige uma atenção especial por parte do professor. Este deve estar atento para o facto de que nem todos os alunos aprendem da mesma forma, quer pela capacidade cognitiva de cada um, quer pela forma de aquisição de informação (Bartolo et al., 2007), pois os alunos apresentam ritmos de aprendizagem diferenciada. Essa diferenciação pode passar pelo conteúdo das aulas, em que se espera uma adaptação, de acordo com as características dos alunos, do que é ensinado e de como esse conteúdo programático é lecionado. É, portanto, possível, perante uma criança com necessidades adicionais de suporte ensinar o mesmo conceito do núcleo geral da turma, adequado em diferentes níveis de complexidade, tornando o ensino desafiador e significativo para todos (Bartolo *et al.*, 2007).

Na mesma linha de pensamento é também possível ao professor diferenciar o processo, ou seja, modificar a forma de transmitir conhecimento para a aquisição de novos conceitos, atitudes ou capacidades. Esta diferenciação, segundo Tomlinson (2001, citado por Bartolo *et al.*, 2007) pode incluir qualquer atividade que chame a atenção do aluno para que ao aumentar o seu envolvimento, aumente também o entendimento do assunto lecionado, substituindo assim o uso exclusivo de atividades de exposição no quadro e o ensino de papel e caneta.

Assim, o professor pode usar estratégias diversificadas, para que a informação chegue através dos diferentes órgãos dos sentidos (visual, auditivo, tátil ou outro), diferentes tipos de tarefas (fazer jogos em papel, resolver problemas em grupo, escrever textos para notícias ou revistas...) e diferentes tipos de trabalho (individual, em dupla e em pequeno ou grande grupo) (Bartolo *et al.*, 2007).

Por fim, pode falar-se também em diferenciação do produto, isto é, o professor pode adequar a forma como o aluno expõe as suas aquisições de novos conhecimentos ou competências. Esta diferenciação, segundo Tomlinson (2003, citado por Bartolo *et al.*, 2007) também se estende à maneira como, em última análise, se avalia a aprendizagem dos alunos durante longos períodos de tempo, como é o caso dos finais de período ou mesmo do ano letivo. Dado o impacto desta retrospectiva sobre a atividade de aprendizagem, é importante que a avaliação esteja relacionada com os objetivos fundamentais de aprendizagem, permitindo simultaneamente que os alunos mostrem as suas aquisições de diferentes formas, individualmente ou em grupos, ou por via oral, ou através de apresentações teatrais e ainda por trabalhos que podem ou não incluir a escrita (Bartolo *et al.*, 2007).

### **2.2.1. O papel do Professor na Inclusão**

Cada vez mais se verifica a inclusão de alunos com necessidades adicionais de suporte nas turmas de ensino regular (Lopes, 2013), o que leva a que muitos estudos apontem para o papel dos professores como um fator relevante nas respostas eficazes e inclusivas face às transformações que a escola tem vindo a sofrer (Sekkel, Zanelatto & Brandão, 2010; Vasconcelos, 2012).

É o professor do ensino regular quem tem a seu cargo o aluno com necessidades adicionais de suporte na sala inclusiva. Assim sendo, este deve desenvolver o seu trabalho articulando-o com a família, o professor de educação especial, a direção pedagógica e outros profissionais ou serviços.

Deste modo, será possível elaborar adequações curriculares, tendo como objetivo a inclusão do aluno e tentar, paralelamente, proporcionar-lhe os apoios necessários para uma participação ativa na sala de aula (Lima, 2015).

Para além das competências referidas e de acordo com Cumine, Leach e Stevenson (2006 citado por Lima, 2015) o professor deve ainda debruçar-se sobre os seguintes aspetos: proporcionar um ambiente calmo dentro da sala de aula; garantir que a estrutura da sala de aula esteja adequada; garantir que o aluno com necessidades adicionais de suporte compreende o que se espera dele; modificar as tarefas para tirar partido das capacidades do aluno e consolidar as suas aprendizagens e competências; orientar a atenção do aluno a nível individual em vez de se basear nas instruções dadas a toda a turma; registar e monitorizar os progressos do aluno (Lima, 2015); ensinar ao aluno como lidar com o *stress* e a sobrecarga; ensinar a criança a reagir em situações sociais (Morais, 2012).

Nesta perspetiva educacional, o objetivo está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha. Desta forma, é possível que o professor se centre nas áreas fortes dos alunos com PEA, sendo elas, frequentemente, o processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais, o que implica uma adaptação a diferentes níveis de funcionamento e às suas necessidades individuais (Catrola, 2000).

Nesta linha do ensino de competências em função do ritmo do aluno, este pode ainda ter um horário individual cedido pelo professor. Como resultado, o professor vai conseguir compensar as dificuldades que a criança manifesta em sequenciar as ações, diminuindo assim a ansiedade e os comportamentos disruptivos desta, aumentando a flexibilidade e a capacidade desta aceitar uma alteração à rotina.

Em forma de conclusão ao supracitado, Karen Williams (1998) (citado por Moraes, 2012), refere que os professores e profissionais que trabalham com alunos com necessidades adicionais de suporte devem fornecer a estrutura externa, a organização e estabilidade que lhes falta. O recurso a técnicas e estratégias, didáticas e criativas, é importante, porque pode não só facilitar o sucesso académico, mas também ajudá-los

a sentirem-se menos sobrecarregados com as tarefas do dia-a-dia e mais próximos dos colegas.

### **2.2.2. O Ensino de Pares como Estratégia Inclusiva**

Quando nos deparamos com alunos com necessidades adicionais de suporte sabemos que muitas vezes estas não interagem com os seus pares em contexto de sala de aula, algumas vezes por falta de capacidade de o fazer, outras vezes por falta de oportunidades, mas segundo Gauderer (1985), raramente se trata de uma ausência de desejo em interagir e de comunicar (Matos,2014), nomeadamente os alunos com PEA.

Sabe-se que a maior parte das intervenções testadas onde a inclusão dos pares é utilizada como estratégia, se baseiam em teorias focadas nos fatores ambientais. São estas que definem o comportamento a adquirir, a melhorar ou a diminuir, registando os antecedentes e as consequências. Sabe-se ainda que estas abordagens assentam numa variedade de estratégias de mediação e intervenção dos pares com o mínimo de intervenção do adulto (Almeida, 2014).

De acordo com English *et al.*, (1997) e Goldstein *et al.*, (1995) para a sua aplicação torna-se necessário ensinar os alunos com desenvolvimento típico a interagir com os alunos com Necessidades Adicionais de Suporte.

Posteriormente, estas poderão ser ensinadas a serem tutores, quer nas tarefas escolares, quer nos tempos livres. O jogo com pares é, ainda, uma estratégia importante para expandir e diversificar o vocabulário da criança com Necessidades Adicionais de Suporte, permitindo que esta tome consciência da perspetiva do outro, envolvendo a atenção partilhada, a alternância de tarefas e a imitação (Almeida, 2014; Matos, 2014).

As intervenções que usam os pares como modelos são mais eficazes na promoção das competências sociais quando comparadas com as intervenções realizadas com adultos, pois as crianças são mais eficazes na generalização a outros contextos e pessoas (Almeida, 2014).

Ainda na mesma linha de pensamento, Schuler e Wolfberg (2003) publicaram um programa *Peer Play and the Autism Spectrum: The Art of Guiding Children's Socialization and Imagination* que funciona como um guia prático para os princípios básicos, as estratégias e as técnicas concebidas para crianças com dificuldades de interação com os pares, como acontece nas crianças com PEA (Matos, 2014).

### **2.3. Modelos de Intervenção na PEA**

Atualmente não existe nenhum modelo que tenha contribuído para a eliminação de todas as características da perturbação do espectro do autismo, em nenhum indivíduo. No entanto, através de uma intervenção planeada, há uma notável redução da sintomatologia e uma melhoria no comportamento de indivíduos com PEA, nomeadamente na interação social. Sampaio (2008) refere que através de uma modelação correta do comportamento foi inclusivamente verificada uma melhoria nos indivíduos com PEA. Existem alguns modelos que se centram na intervenção direta e em especial nas três grandes áreas que comprometem os indivíduos com PEA.

De seguida é apresentado o modelo de intervenção pedagógica e terapêutico, baseado nos princípios cognitivo-comportamentais para o apoio a indivíduos com PEA.

#### **2.3.1 Modelo TEACH – Intervenção Pedagógica**

A organização do espaço da sala de aula assume-se como importante no modelo *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)*, que propõe organizar o espaço de modo visual, previsível, estável e reconhecível (os acessos, a disposição da sala de aula, o WC, o bar...), sendo que os ambientes e materiais devem apresentar-se estruturados de forma a facilitarem a compreensão da ordem e o significado ou atividade associada. A proposta de estruturação da escola fundamenta-se em proporcionar aos alunos com necessidades adicionais de suporte uma maior orientação no espaço, com pontos de referência visíveis/sonoros e concretos na entrada da escola (Giaconi & Rodrigues, 2014).

Podem ainda ser adicionadas linhas-guia ou faixas coloridas ao longo dos corredores, para indicar os diversos percursos que conduzem aos vários contextos. Estes espaços e respetivas funções devem ser antecipados com objetos ou imagens colocadas na porta de entrada, que demonstrem as atividades associadas.

No que diz respeito à organização da sala de aula, o programa TEACCH propõe utilizar espaços e mobiliário claros, delimitados, estáveis e fixos para o desenvolvimento de atividades de trabalho e de lazer. Os ambientes de trabalho são selecionados tendo em conta a presença de menos elementos distratores, para que não apresentem demasiada estimulação (muitos cartazes, janelas, cores, etc.). A disposição dos móveis, além de delimitar o espaço, deve seguir uma indicação do procedimento para o desenvolvimento das atividades (e.g. na prateleira da esquerda são colocadas as atividades a serem realizadas e na da direita as atividades concluídas). Nesta fase, os materiais também devem ser de fácil acesso, antecipados com imagens e cores, para compensar as dificuldades de compreensão (Giaconi & Rodrigues, 2014).

Para que uma escola seja verdadeiramente inclusiva, não basta que esta se encontre adaptada apenas em termos físicos para receber os alunos com Necessidades Adicionais de Suporte, devendo atender também ao papel do professor (Sekkel, Zanelatto & Brandão, 2010).

#### **2.4. Participação de alunos com NAS**

A questão da participação de alunos com necessidades adicionais de suporte em atividades desenvolvidas ao meio escolar tem vindo a ser analisada nas últimas décadas. Esta análise iniciou-se com o próprio conceito de participação, na medida em que alguns autores privilegiaram a definição do conceito tendo em consideração as pessoas com incapacidade (Hammel et al., 2008), outros autores valorizaram o parecer das pessoas próximas ao aluno com incapacidade (Eriksson & Granlund, 2004), e outros autores privilegiam as perspetivas dos pais (Bedell et al., 2011). A opção por proceder ao levantamento das perceções e representações da pessoa com incapacidade consubstancia-se com a necessidade de se atender ao modo como a

participação é percebida pelas pessoas, favorecendo o testemunho da primeira pessoa, e por conseguinte, apreender experiências subjetivas de participação. A partir da recolha desses testemunhos, poder-se-á isolar um conjunto de indicadores, que podem ser utilizados na “avaliação, serviços, programação e provisão de recursos e mudança de políticas para promover a participação total” (Hammel et al., 2008, p.1447). A análise das conceções de participação de outros elementos, tais como os pais, os professores do ensino regular, os professores de educação especial e outros profissionais, encontra-se presente, num estudo realizado por Eriksson e Granlund (2004), assumindo-se como sendo fundamental, visto que, segundo os autores, “as atitudes e as ações de pessoas do ambiente próximo afetarão as conceções de participação das crianças e jovens” (Eriksson & Granlund, 2004, p.230). Aos pais é reconhecido um papel de elevada importância na identificação dos fatores ambientais, na medida em que podem apoiar ou inibir a participação.

Por outro lado, e no que concerne à orientação seguida pelos investigadores, uns estudos mencionam abordagens orientadas para a pessoa (Almqvist & Granlund, 2005) e/ou abordagens orientadas para os fatores ambientais e contextuais (Eriksson, Welander & Granlund, 2007), com o propósito de elevar os níveis de participação dos alunos. Almqvist e Granlund (2005) defendem uma abordagem orientada para a pessoa, na medida em que acreditam que “as características como a autonomia e o locus de controlo interno são indicadores mais estáveis da participação ao longo do tempo, do que as características do meio, que mudam ou variam de contexto para contexto. A capacidade de agir e lidar com diferentes situações está relacionada com as perceções do meio, que afetam indiretamente a perceção de uma pessoa sobre a participação” (Almqvist & Granlund, 2005, p.312).

Relativamente ao ambiente social da participação, estudos apontam para comportamentos diferenciados entre crianças com e sem incapacidade. De acordo com Tsao et al. (2008), crianças com e sem incapacidade evidenciam comportamentos semelhantes nos mesmos contextos. Neste sentido, verifica-se que crianças sem incapacidade, quando comparadas com crianças com incapacidade, participam num

maior número de comportamentos sociais entre crianças, recebendo maior apoio por parte do adulto. Porém e seguindo a linha de pensamento de Pavri (2001), que refere que crianças com incapacidade tendem a isolar-se.

No seguimento do referido, é apresentado o estudo empírico deste trabalho, que pretende perceber as opiniões dos alunos com PEA acerca da sua participação, bem como as opiniões dos professores e as suas práticas educativas inclusivas.

## PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO

### 3. Enquadramento

É certo que os indivíduos com PEA apresentam dificuldades em três importantes domínios do desenvolvimento, o que compromete a sua participação nos vários contextos de vida, nomeadamente no contexto escolar. A escola da atualidade é vista como uma organização composta por equipas educativas e serviços especializados que colocam em prática um conjunto de estratégias e medidas educativas, contempladas no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, tendo como objetivo contribuir para a participação ativa dos alunos que apresentam dificuldades de caráter permanente, nomeadamente os alunos com PEA.

Todas as estratégias e medidas visam atingir uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva, procurando dar resposta às diferentes culturas, ritmos e estilos de aprendizagem (Sanches, 2005).

Tendo em consideração o referido delineou-se o objetivo de estudo: *Quais as opiniões dos alunos com PEA acerca da sua participação na escola e quais as opiniões dos professores acerca das suas estratégias inclusivas?* Em conformidade com o objetivo formularam-se as seguintes questões: *Que variáveis dos alunos e professores se relacionam com as opiniões acerca da participação dos alunos com PEA? Que estratégias ou métodos, dos professores, facilitam a participação dos alunos com PEA?*

De acordo com o referido pretende-se com o estudo conhecer de modo mais aprofundado as representações dos professores acerca da participação de alunos com PEA nas atividades e contextos escolares, identificando fatores que possam funcionar como barreiras ou facilitadores à sua participação e analisando o contributo pessoal dos professores para incrementar o nível de participação destes alunos.

A partir da recolha, do tratamento e da análise dos dados obtidos com os instrumentos utilizados delinearam-se algumas propostas concretas que os professores podem implementar, com o intuito de elevar os níveis de participação de alunos com PEA em todos os contextos e ambientes escolares.

## MÉTODO

### 3.1 Participantes

A amostra do estudo é constituída por alunos com PEA e por professores do ensino regular e de educação especial. Fazem parte da amostra de alunos, 30 alunos com PEA, selecionados, por conveniência, pelos diretores de turma de cada escola, com autorização dos senhores encarregados de educação. Do Grupo de escolas privadas participaram 27 alunos e da escola pública participaram 3 alunos. Relativamente aos 30 alunos com PEA, 6 são do sexo feminino e 24 do sexo masculino, a média de idades é de 10.93 anos (DP=3.51). 53.3% ( $n=16$ ) dos alunos inquiridos têm PEI, isto é, beneficiam de respostas e medidas educativas facilitadoras de aprendizagem e bem-estar. Quanto à escolaridade, os alunos são maioritariamente do 4.º ano (26.7%), e a restante amostra dispersa-se entre o 1.º, 2.º, 5.º, 6.º, 7.º, 10.º e 12.º anos.

No que concerne à amostra aleatória dos professores, foram inquiridos 37 professores dos dois estabelecimentos de ensino. Dos 37 questionários, 7 foram aplicados em suporte de papel, os restantes aplicados pelo sistema digital. Os endereços eletrónicos dos professores foram facultados pelas direções de cada escola, permitindo obter as respostas através do preenchimento do questionário eletrónico.

Da amostra dos professores, 31 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A média de idades é de 36.6 (DP=18.24). 51.4% ( $n=19$ ) dos professores têm entre 31 e 40 anos, 27% ( $n=10$ ) têm entre 41 e 50 anos, 16.2% ( $n=6$ ) têm mais de 50 anos e 5.4% ( $n=2$ ) têm menos de 30 anos.

Quanto ao tempo de serviço, a amostra dispersa-se entre 1 e 5 anos (5.3%,  $n=2$ ), entre 6 e 10 anos (21.1%,  $n=8$ ), entre 11 e 15 anos (13.2%,  $n=5$ ), entre 16 e 20 anos (34.2%,  $n=12$ ) e mais de 20 anos (26.3%,  $n=10$ ).

Do total de professores, 32.4% ( $n=12$ ) responderam que no presente ano letivo não tinham lecionado turmas com alunos PEA e 45.9% ( $n=17$ ) lecionaram alunos com PEA no 1º ciclo. Os restantes, lecionaram alunos do 6º, 10.8% ( $n=4$ ), 2.7% alunos do 7º ( $n=1$ ) e ainda 8.1% do 12º ano ( $n=3$ ).

Registrou-se que 81.6% ( $n=30$ ) dos professores referiram que não têm formação para trabalhar com alunos PEA e 15.8% ( $n=6$ ) referiram que têm formação para trabalhar com alunos PEA.

Um professor referiu que se encontra em formação sobre PEA, 2.6% ( $n=1$ ).

### 3.2 Instrumentos

De forma a recolher informação sobre a opinião dos alunos com PEA acerca da sua participação nas atividades da escola e perceber como os professores se organizam nas respostas inclusivas que dão a estes alunos, recorreu-se a dois questionários de autorrelato. Um foi aplicado aos alunos (Anexo II) com PEA, que frequentam turmas do ensino regular e o segundo questionário aplicado aos professores (Anexo III) que lecionam e lecionaram as turmas com alunos com PEA.

Os dois questionários são compostos por um cabeçalho onde é explanado o objeto de estudo, bem como a referência da garantia do anonimato e confidencialidade.

#### Questionário aos alunos

Neste sentido, o primeiro instrumento o *Participation Questionnaire* (Falkmer, et al., 2012), tem por objetivo avaliar aspetos relacionados com a experiência de participação dos alunos. Este questionário foi desenvolvido por uma equipa de investigadores suecos a partir da adaptação das escalas de autonomia, do *locus control* e da autodeterminação de um conjunto de questionários desenvolvidos anteriormente para avaliar a participação na escola de crianças e adolescentes em contexto escolar. Designadamente, os itens das escalas de autonomia e de *locus control* foram adaptadas da *Arc's self-determination Scale* (Wehemeyer, 1995).

Os itens que denotam a dimensão da autonomia avaliam a independência individual e o grau em que cada aluno age com base nas suas crenças pessoais, valores, interesses, e habilidades. Nas respostas dos alunos a pontuação mais alta significa níveis de autonomia mais elevados.

Os itens relativos aos *locus* de controlo solicitam aos alunos inquirido que responda de entre as afirmações, qual a que melhor o descreve (p.e.: “Eu e os meus colegas decidimos juntos o que fazer” ou “Eu decido o que fazer”). É este tipo de respostas que exigem um controlo psicológico, por exemplo, crenças nas suas capacidades, percepções de controlo e expectativas de sucesso.

Os itens de autodeterminação referem-se ao conjunto de atividades e habilidades que o indivíduo necessita para atuar de forma autónoma sendo protagonista dos acontecimentos relevantes na sua vida, sem influências externas desnecessárias (Wehmeyer, 1998, 1999, 2005, 2009).

No entanto, os autores (Falkmer et.al. 2012) classificaram os 46 itens do Questionário de Participação em quatro temas:

- relacionamentos informais, composto por 22 itens sobre o relacionamento com os pares ("eu ajudo os meus colegas, da turma, na escola");
- relacionamentos formais, constituído por 7 itens relacionados com o suporte e interação com os professores (" Eu posso falar com a minha professora quando quiser");
- atividade, composto por cinco itens relacionados com a participação dos alunos nas atividades escolares (" Eu participo nas aulas de educação física");
- auto-conhecimento que integra doze itens (" Os meus colegas da turma gostam de mim/Eu sei em que sou bom ").

Para melhor percepção, explicam-se as respostas ao questionário cuja estrutura é a seguinte: seis itens relacionados com o *fazer*, incluindo “Faço sempre, se tiver oportunidade”, aqui solicita-se ao aluno para indicar a resposta mais adequada ao que habitualmente faz; treze itens relacionados com a concordância “É difícil, para mim, ter amigos”, solicitando ao aluno para indicar o grau de acordo; vinte e sete itens relacionados com a *frequência* onde é pedido para pontuarem a sua frequência ( e.g.: “Eu participo em P.E.”) e noutros itens responderem em relação ao seu nível de autodeterminação nas atividades neles contidas (e.g., “Eu quero ajudar os meus colegas na escola”).

Na escala original, os itens de cada uma das três diferentes formulações obedecem a escalas de pontuação diferentes: os itens *fazer*, a uma escala de *Likert* de 4 pontos, aos quais os alunos responderiam entre “nunca faço” a “faço sempre”; os itens *concordância*, a uma escala de *Likert* de 4 pontos, entre “nunca verdade” a “sempre verdade”; os itens *frequência*, a uma escala de *Likert* de 5 pontos, entre “nunca” “sempre”. No entanto, na versão portuguesa usada neste trabalho, optou-se por uniformizar as grelhas de resposta a 5 pontos, usando como possibilidades 1=nunca verdadeiro; 2=poucas vezes verdadeiro; 3=algumas vezes verdadeiro; 4=muitas vezes verdadeiro; 5=sempre verdadeiro. Esta opção foi tomada pelos profissionais que traduziram a escala, após numa administração piloto a três alunos (sem PEA) se terem detetado dificuldades de compreensão, cada vez que a grelha de respostas modificava.

#### Questionário aos professores

O segundo questionário, composto por 16 itens, foi aplicado aos professores dos dois estabelecimentos de ensino. É importante referir que faz parte do questionário dos professores, uma última, questão de resposta aberta, onde se pretende aferir “quais as atividades ou estratégias utilizadas com o(s) aluno (s) com PEA”.

O *Questionário para Professores* (Falkmer, Parsons, & Granlund, 2012) recolhe informação acerca dos métodos e práticas educativas que os professores utilizam no processo de ensino aprendizagem dos alunos com PEA. Deste modo, os itens avaliam o grau de concordância dos professores com aspetos relacionados com: atividades desenvolvidas para aumentar a participação dos alunos; apoio de e colaboração com outros profissionais; nível de modificações e adaptações implementadas no ensino aos alunos; atividades desenvolvidas para promover as atitudes e as relações sociais dentro da sala de aula. Os mesmos responderam numa escala de *Likert* de 5 pontos (de 1=nunca verdadeiro a 5=sempre verdadeiro).

Com esta análise pretende-se compreender se os professores adotam métodos e praticas educativas facilitadoras da participação dos alunos com PEA, para que estes

sejam parte de um ambiente de aprendizagem que lhes possibilita a aquisição e construção das competências escolares esperadas.

Os dois questionários foram traduzidos para versão portuguesa por três investigadores com ampla experiência no domínio da educação especial e da inclusão, bem como competências avançadas na língua inglesa. Dois investigadores traduziram independentemente os itens do questionário para língua portuguesa. As duas versões foram comparadas, os desacordos foram discutidos até a obtenção de uma versão final. O terceiro investigador fez o processo de retro tradução, avaliando o significado dos itens na língua inglesa e comparando com a escala original. Após este processo, a versão final do questionário foi, conforme referido anteriormente, aplicada a três alunos com desenvolvimento típico e avaliado o grau de compreensão do mesmo.

### **3.2 Procedimentos**

No sentido de dar continuidade à metodologia acima descrita, num primeiro momento efetuou-se o contacto com os dois estabelecimentos de ensino onde se pediu autorização para posterior recolha de informação junto dos alunos com PEA e dos professores. Um dos Estabelecimentos de Ensino corresponde ao Ensino Privado e outro a um Agrupamento de Escolas, Público. Ambos os estabelecimentos de ensino informaram que ao longo do tempo têm colaborado em estudos científicos, motivo pelo qual seguem as orientações da Direção Geral da Educação, nomeadamente a inscrição no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.

Posteriormente, foi elaborado o pedido de autorização aos diretores de cada escola (Anexo I), acompanhado do pedido de autorização aos Srs. Encarregados de Educação dos alunos com PEA. Concedidas as respetivas autorizações, foi acordado com as docentes titulares/diretores de turma a aplicação dos questionários aos alunos. Estes foram preenchidos na presença da aplicadora, permitindo esclarecer eventuais dúvidas que ocorressem durante a aplicação do mesmo.

No que concerne aos professores, a aplicação dos questionários ocorreu em formato eletrónico com a criação do instrumento no *Google Drive*, havendo uma pequena amostra, 7 professores, que respondeu em formato de papel.

### **3.4 Tratamento de dados**

De acordo com o processo já descrito, neste ponto procedeu-se à análise por estatística descritiva, onde o tratamento de dados foi efetuado no programa estatístico SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*. Para comparar a opinião sobre a participação entre os alunos com PEA com e sem PEI recorreu-se ao teste não-paramétrico de Mann-Whitney, permitindo comparar estas amostras independentes.

O teste de correlação de Spearman, que permite medir a intensidade da relação entre variáveis ordinais, foi usado para avaliar a associação entre aquilo que os alunos com PEA fazem e querem fazer.

Ambos os testes, utilizados, apresentaram valores estatisticamente significativos, ou seja, os valores foram  $p \leq 0.05$ .

De acordo com os resultados e a análise dos questionários dos alunos e professores inquiridos, fez-se o cruzamento entre algumas respostas dos alunos com as respostas dos professores, facilitando a perceção da participação efetiva destes alunos, bem como a identificação de estratégias e os métodos adotados pelos professores, facilitadores da participação.

### **3.5 Resultados**

Para sustentar a questão principal do estudo, pretendeu-se avaliar a opinião de alunos com PEA sobre a participação em contextos escolares, designadamente de alunos com e sem PEI. A tabela I ilustra os resultados do questionário de participação preenchido pelos alunos, tendo por referência o estudo de Falkmer, et al. (2012).

Tabela 1. Resultados do questionário dos alunos.

	Itens	Média	Média	Z	p	
		Alunos com PEI	Alunos sem PEI			
Relações informais	Eu sofro de <i>bullying</i> na escola	2.00	1.50	0.1	0.922	
	Eu ajudo os meus colegas na escola	2.50	2.86	1.0	0.316	
	Eu tenho ajuda dos meus colegas na escola	2.63	2.43	0.5	0.584	
	Eu estou com os meus colegas nos intervalos	2.94	2.86	0.2	0.841	
	Encontro-me com os meus colegas fora da escola	1.94	1.86	0.1	0.943	
	Eu quero estar sozinho nos intervalos	2.56	2.64	0.1	0.910	
	Eu pergunto aos meus colegas se me posso juntar a eles	2.19	2.00	0.8	0.454	
	Eu falo com os meus colegas na sala de aula	1.63	2.29	0.4	0.692	
	Eu falo com os colegas ao telefone/na internet depois das aulas	1.75	1.43	1.2	0.235	
	Eu quero responder aos meus colegas quando eles falam comigo	3.31	3.79	7.0	0.479	
	Eu quero ajudar os meus colegas na escola	3,31	3.14	0.3	0.760	
	Os meus colegas perguntam-me se me quero juntar a eles	2.56	2.50	0.0	1.000	
	Eu quero estar com os meus colegas durante o intervalo	3.44	3.21	0.4	0.726	
	Eu respondo quando os meus colegas falam comigo	3.69	3.57	0.2	0.842	
	Eu quero que os meus colegas me perguntem se querem juntar-me a eles	2.69	2.79	0.2	0.812	
	Eu quero perguntar aos meus colegas se me posso juntar a eles	2.19	2.21	0.1	0.944	
	Eu converso e encontro-me com amigos da minha idade	1.69	2.00	0.7	0.493	
	Eu quero falar com os meus colegas na sala de aula	1.88	1.64	0.7	0.462	
	Eu falo com as pessoas que acabei de conhecer	2.00	1.93	0.5	0.651	
	Eu digo aos meus colegas quando acho que estão a agir mal comigo	2.69	3.14	1.1	0.279	
	Eu e os meus colegas estamos juntos enquanto eu quero	2.31	2.36	0.1	0.910	
	Eu decido o que fazer nos intervalos	2.50	2.50	0.4	0.721	
	Relações formais	Eu consigo entender quando o/a meu/minha professor/a explica à turma o que é para fazer	2.38	2.71	0.7	0.471
		Eu penso que eu e o/a meu/minha professor/a nos damos bem	3.44	3.14	0.5	0.588
		O/a professor/a ajuda-me a estar concentrado nas aulas	3.75	3.71	0.1	0.923
		O/a meu/minha professor/a interessa-se por mim e pergunta-me o que estou a fazer	4.00	3.29	2.0	0.048
		Eu consigo falar com o/a meu/minha professor/a quando quero alguma coisa	3.44	3.50	0.0	0.966

	Eu consigo pedir ajuda quando me magoo na escola	4.56	3.86	2.0	0.038
	Eu falo com professores durante o intervalo	1.62	1.64	1.0	0.290
Atividades	Eu quero participar nas aulas de Educação Física	2.94	2.86	0.3	0.762
	Eu participo nas aulas de Educação Física	3.31	3.21	0.1	0.911
	Eu trabalho com materiais diferentes dos meus colegas	2.25	2.50	0.5	0.645
	Eu quero participar nas visitas de estudo/saídas organizadas pela escola	3.37	3.29	0.1	0.914
	Eu participo nas visitas de estudo/saídas organizadas pela escola	3.75	3.71	0.0	1.000
	Eu tenho medo de cometer erros	2.69	2.64	0.0	1.000
Auto-conhecimento	É difícil, para mim, fazer amigos	2.40	2.57	0.0	0.962
	Eu e os meus colegas decidimos juntos o que fazer	1.94	2.00	0.1	0.891
	É fácil para mim fazer amigos	2.50	2.07	1.5	0.129
	Eu consigo gostar de um/a amigo/a, mesmo que às vezes não estejamos de acordo	2.31	2.14	0.8	0.453
	Eu tento novamente quando não sou bem sucedida	2.38	2.50	0.2	0.832
	Os meus colegas gostam de mim	3.00	3.29	1.6	0.106
	Eu por vezes finjo gostar de coisas que não gosto, para que os meus colegas gostem de mim	2.06	1.50	1.5	0.137
	Eu sou bom a cooperar com os outros	2.56	2.57	0.5	0.615
	Eu sei em que é que sou bom/boa	2.44	2.14	0.7	0.504
	Eu faço o que os meus colegas querem	1.81	1.86	0.2	0.841
	Eu posso zangar-me com alguém de quem gosto	3.31	3.00	0.8	0.411

Tendo por referência os temas da tabela, a análise que se segue reporta-se aos itens do questionário dos alunos. No tema das “Relações informais”, que integra itens onde se verifica a relação dos alunos com PEA e os seus colegas, registaram-se 22 questões que se referiram ao que os alunos “querem” juntos. Em 13 destes itens, os alunos com PEI apresentaram média superior aos alunos sem PEI, não havendo diferenças significativas entre os itens analisados. Ou seja, em mais de 50% dos itens os alunos que se encontram com respostas e medidas educativas contempladas no seu PEI apresentam um nível de participação maior.

No tema “relações formais”, onde prevalecem os itens que traduzem a relação dos alunos com as pessoas em figura de autoridade, nomeadamente os professores e auxílios de ação educativa, incorpora 7 itens que se referiram ao que os alunos “conseguem”. Houve uma diferença significativa entre os itens, no que diz respeito às

questões “Eu consigo pedir ajuda quando me magoo na escola” e “O/a meu/minha professor/a interessa-se por mim e pergunta-me o que estou a fazer”. Esta diferença significativa relaciona-se com o facto de prevalecer uma relação saudável ao nível da comunicação entre aluno e professor, contribuindo para a participação destes alunos.

Relativamente ao tema “atividades”, que abarca 4 itens relacionados com a participação em atividades escolares, nomeadamente atividades de “querem fazer”. Aqui, não se registaram diferenças significativas entre os itens, quer para os alunos com PEI que para os alunos sem PEI, o que nos indica que os alunos com PEA participam nas atividades que a escola dinamiza.

No tema “auto-conhecimento”, onde existem itens em que os alunos com PEA conseguem responderem face ao que sentem e constataam (p.e. “os meus colegas gostam de mim”), registaram-se 12 questões que se referiram ao que os alunos “fazem”. Aqui, não se registaram diferenças significativas nas respostas dos alunos

Tendo por referência a tabela I e de acordo com os autores (Falkmer, et al., 2012) existem diferenças estatisticamente significativas na participação entre os alunos com e sem PEI em 2 dos 46 itens. Estes dois itens pertencem ao tema das Relações Formais, sendo eles: “O/a meu/minha professor/a interessa-se por mim e pergunta-me o que estou a fazer” e “Eu consigo pedir ajuda quando me magoo na escola”. Este resultado pode ter como interpretação o facto de nas escolas existirem serviços de apoio e pessoas em posição de autoridade que atuam face às necessidades e solicitações dos alunos. Os resultados obtidos corroboram, ainda, com o referido por Tsao et al. (2008), ou seja, na generalidade, alunos com e sem incapacidade manifestam comportamentos infantis semelhantes. No entanto, é salientado que alunos sem incapacidade, quando comparados com alunos com incapacidade, participam num maior número de comportamentos sociais entre eles. Estes recebem, ainda, maior apoio por parte do adulto do que os seus pares sem incapacidade.

Nesta linha de pensamento, Pavri (2001) salienta que os indivíduos com incapacidade, designadamente com PEA, se encontram numa posição de maior suscetibilidade de experimentarem sentimentos de solidão, porém serão facilmente

evitados com um modelo de intervenção adaptado, neste caso por adultos que façam a intervenção nos contextos da escola, ao serviço de um departamento especializado inserido no projeto educativo e na orgânica da escola.

De seguida, estudou-se a existência de associações entre os itens que revelam aquilo que os alunos fazem e o que querem fazer, para os alunos com e sem PEI.

Conforme descrito no estudo de Falkmer et al. (2012) foi possível formar pares com 16 itens da escala, sendo que cada par continha um item sobre o “fazer” e outro item sobre o “quero fazer” a mesma atividade, por exemplo, “Eu estou com os meus colegas nos intervalos” e “Eu quero estar com os meus colegas durante os intervalos”.

Tabela 2. Tabela dos 16 itens selecionados do questionário dos alunos.

Itens	Alunos com PEI			Alunos sem PEI			
	<i>Rho-Spearman</i>	<i>p-value</i>	<i>n</i>	<i>Rho-Spearman</i>	<i>p-value</i>	<i>n</i>	
Relacionamentos informais	(4) Eu estou com os meus colegas nos intervalos (13) Eu quero estar com os meus colegas durante os intervalos	-0.04	0.892	16	0.22	0.447	14
	(14) eu respondo quando os meus colegas falam comigo	0.20	0.454	16	0.22	0.441	14
	(10) eu quero responder aos meus colegas quando falam comigo						
	(8) eu falo com os meus colegas na sala de aula	0.82	<0.001	16	0.02	0.937	14
	(18) eu quero falar com os meus colegas na sala de aula						
	(7) eu pergunto aos meus colegas se me posso juntar a eles	0.58	0.019	16	0.61	0.022	14
	(16) eu quero perguntar aos meus colegas se me posso juntar a eles						
	(12) Os meus colegas perguntam-me se me quero juntar a eles	0.06	0.832	16	0.40	0.159	14
	(15) Eu quero que os meus colegas me perguntem se me quero juntar a eles						
	(2) Eu ajudo os meus colegas na escola	0.18	0.506	16	0.41	0.149	14
	(11) Eu quero ajudar os meus colegas na escola						
Atividades	(34) Eu participo nas visitas de estudo/saídas organizadas pela escola	0.45	0.078	16	0.58	0.029	14
	(33) Eu quero participar nas visitas de estudo/saídas organizadas pela escola						
	(31) Eu participo nas aulas de educação física	0.51	0.046	16	0.82	<0.001	14
	(30) Eu quero participar nas aulas de educação física						

De acordo com a tabela II, quer no grupo de alunos com PEI, quer no grupo sem PEI verifica-se que três das oito correlações são estatisticamente significativas, sugerindo que ter ou não ter PEI não é muito determinante na participação dos alunos.

Nos relacionamentos informais, a correlação estatisticamente significativa foi: “Eu pergunto aos meus colegas se me posso juntar a eles” e “Eu quero perguntar aos meus colegas se me posso juntar a eles”. Estes resultados corroboram com o estudo de Falkmer et al. (2012) pois indicam que aspetos da autonomia do aluno são importantes de incorporar nos estudos da interpretação da participação nas escolas ditas convencionais.

Relativamente às atividades, assinalaram-se duas correlações estatisticamente significativas: “Eu participo nas visitas de estudo/saídas organizadas pela escola” e “Eu quero participar nas visitas de estudo/saídas organizadas pela escola”, e também “Eu participo nas aulas de educação física” e “Eu quero participar nas aulas de educação física”. Esta correlação remete para a importância que vários estudos têm vindo a referir (Graça, 2011; Martins, 2012; Matos, 2014; Mota, 2013) em que muitas vezes as crianças em inclusão partilham apenas alguns momentos do dia com os seus pares, no entanto, nem sempre fazem as mesmas atividades, não existindo o mesmo nível de envolvimento e participação das crianças com necessidades adicionais de suporte nas atividades comparativamente aos seus pares.

No entanto, uma análise mais global mostra que os alunos sem PEI apresentaram correlações mais fortes, isto é, aquilo que querem fazer está relativamente mais próximo daquilo que realmente fazem. A participação relaciona-se diretamente com a aprendizagem, uma vez que, de acordo com Eriksson, Welander e Granlund (2007) é necessária uma participação para garantir a aprendizagem. Para que isto aconteça é necessário que as crianças sejam incluídas e participem nos diferentes contextos da escola. No estudo realizado por estes autores, concluiu-se que existem diferenças na autonomia e participação das crianças com e sem deficiência, sendo que as crianças com deficiência apresentam um menor nível de autonomia e participação ta, quando comparadas com as crianças sem deficiência.

Para completar o estudo tornou-se crucial estudar as respostas dos professores em relação à implementação das suas práticas educativas, nomeadamente conhecer estratégias e métodos adotados para a promoção da participação dos alunos com PEA. Após análise do referido, aferiu-se que os professores adotam estratégias e práticas educativas com objetivo de promover competências específicas e essenciais, tendo por referência as três áreas comprometidas destes alunos.

No que concerne à promoção de competências do relacionamento interpessoal, comunicação verbal e não-verbal e às alterações comportamentais, os professores organizam dinâmicas de grupo, tais como jogos de matemática com recurso a tecnologias, têm em consideração os gostos e interesses dos alunos, facilitando o apoio individualizado e a relação professor-aluno.

A apresentação em grupo de trabalhos com apreciação crítica de todos contribui para a aquisição de competências do saber comunicar. No que às aprendizagens diz respeito, os professores estabelecem uma relação de proximidade na sala de aula, com resolução faseada de exercícios e/ou situações problemáticas, verificando-se que o facto de outros colegas assumirem o papel de tutores funciona como elemento facilitador.

Constata-se, ainda, que apesar de estas práticas não se enquadrarem num modelo próprio, as mesmas são aplicadas com o propósito de promoverem o normal funcionamento e participação dos alunos, o que corrobora com o referido por Sanches-Ferreira (2007) no que concerne ao âmbito escolar, em que surge a crença de que a escola consegue neutralizar os fatores exógenos de desigualdade e de injustiça social, podendo promover, no seu seio, os meios necessários à obtenção de equidade.

Neste seguimento, torna-se fundamental que os professores possuam algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem para que possam contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos com necessidades adicionais de suporte (Hegarty, 2001).

Tabela 3. Dados do questionário aos professores.

Itens	Média	Desvio padrão
1-Eu planifico as minhas aulas tendo em consideração o(s) aluno(s) com PEA:	3.28	1.37
2-Articulo com o Docente de Educação Especial/Psicólogo:	3.47	1.40
3-Adoto métodos e estratégias que promovem a participação do aluno com PEA:	3.56	1.36
4 -Adoto métodos e estratégias com os restantes alunos que ajudam o aluno com PEA a participar:	3.40	1.17
5-É difícil para mim planificar aulas para as turmas onde há aluno(s) com PEA:	2.43	1.12
6-É difícil para mim lecionar aulas a turmas com alunos com PEA:	2.41	1.30
7-Eu colaboro com a equipa multidisciplinar para promover a participação do aluno com PEA:	3.70	1.09
8-Eu faço atividades específicas para melhorar as relações sociais e participação do aluno com PEA	3.22	1.25
9-Eu adapto as tarefas para o aluno com PEA:	3.19	1.19
10-Eu preparo/adapto materiais para a aula onde tenho o aluno com PEA:	3.06	1.29
11-Eu e os restantes professores (AEC's) decidimos as atividades para o aluno com PEA:	2.29	1.02
12-O aluno com PEA participa nas atividades extracurriculares da escola:	4.00	1.12
13-O aluno com PEA brinca com os colegas no recreio:	3.92	1.05
14-Utilizo tecnologias de apoio/ajudas técnicas (computador, quadros alternativos de comunicação, brinquedos, textos adaptados...) para promover a participação do aluno com PEA:	3.54	1.36
15-Faço a avaliação, com a equipa multidisciplinar, dos métodos e práticas utilizadas com o aluno com PEA:	3.91	1.29

Após o tratamento de dados do questionário aos professores, estes demonstraram relativamente às estratégias usadas com os alunos com PEA, um nível mais elevado de concordância com *“o aluno com PEA participa nas atividades extracurriculares da escola”*, seguindo-se *“o aluno com PEA brinca com os colegas no recreio”* e *“faço a avaliação, com a equipa multidisciplinar, dos métodos e práticas utilizadas com os alunos com PEA”*.

Dois dos itens que os professores dizem acontecer mais vezes remetem para a participação social dos alunos com PEA, o que corrobora com o modelo de ensino de inclusão, onde a educação especial passa a ser um serviço sustentado pela equipa multidisciplinar (Correia e Martins, 2002). Ao aluno com necessidades adicionais de suporte é reconhecido o direito de frequentar o ensino regular e o respetivo currículo, através da disponibilização e articulação de um conjunto de apoios adequados às suas características e necessidades.

Tabela 4. Nível de concordância dos professores com os itens do questionário.

Itens	Nunca é verdade	Sempre verdadeiro
1-Eu planifico as minhas aulas tendo em consideração o(s) aluno(s) com PEA:	11.1	27.8
2-Articulo com o Docente de Educação Especial/Psicólogo:	13.9	30.6
3-Adoto métodos e estratégias que promovem a participação do aluno com PEA:	33.3	13.9
4 -Adoto métodos e estratégias com os restantes alunos que ajudam o aluno com PEA a participar:	8.6	42.9
5-É difícil para mim planificar aulas para as turmas onde há aluno(s) com PEA:	20.0	5.7
6-É difícil para mim lecionar aulas a turmas com alunos com PEA:	27.0	10.8
7-Eu colaboro com a equipa multidisciplinar para promover a participação do aluno com PEA:	27.8	5.6
8-Eu faço atividades específicas para melhorar as relações sociais e participação do aluno com PEA	10.8	16.2
9-Eu adapto as tarefas para o aluno com PEA:	5.6	16.7
10-Eu preparo/adapto materiais para a aula onde tenho o aluno com PEA:	13.9	27.8
11-Eu e os restantes professores (AEC's) decidimos as atividades para o aluno com PEA:	22.9	2.9
12-O aluno com PEA participa nas atividades extracurriculares da escola:	2.8	47.2
13-O aluno com PEA brinca com os colegas no recreio:	11.1	38.9
14-Utilizo tecnologias de apoio/ajudas técnicas (computador, quadros alternativos de comunicação, brinquedos, textos adaptados...) para promover a participação do aluno com PEA:	11.4	31.4
15-Faço a avaliação, com a equipa multidisciplinar, dos métodos e práticas utilizadas com o aluno com PEA:	5.7	51.4

A análise mais detalhada aos resultados dos questionários dos professores permite concluir que 11.1% ( $n=4$ ) dos professores consideraram que nunca planificavam as aulas tendo em conta os alunos com PEA e 27.8% ( $n=10$ ) dizem sempre planificar as aulas para os alunos com PEA. Ao nível da articulação com outros profissionais verifica-se que 13.9% ( $n=5$ ) dos professores consideraram que nunca articulavam, em contraste com uma parte significativa, 30.6% ( $n=11$ ), dos professores inquiridos, que considerou que articulavam muitas vezes ou sempre com o docente de educação especial. Registou-se que na sua maioria os professores consideram que adotam sempre métodos e estratégias que promovem a participação dos alunos com PEA, 33.3% ( $n=12$ ) e 19.4% ( $n=7$ ) referiram que poucas vezes adotaram estratégias. A maioria dos professores considera que muitas vezes adotam métodos e estratégias com os restantes alunos que ajudam o aluno com PEA a participar, 42.9% ( $n=15$ ) e

apenas 8.6% ( $n=3$ ) consideram que nunca adotam métodos e estratégias. Os professores consideram que algumas vezes é difícil planificar aulas para turmas com alunos com PEA, 40.0% ( $n=14$ ) e apenas 5,7% ( $n=2$ ) consideram sempre difícil. Não consideram difícil lecionar aulas a turmas com alunos com PEA: 27.0% ( $n=10$ ) dizem nunca é difícil e 37.8% ( $n=14$ ) consideram muitas vezes difícil e sempre difícil. Uma percentagem significativa de professores refere que colabora com a equipa multidisciplinar para promover a participação do aluno com PEA: 25.0% ( $n=9$ ) afirmam que sempre colaboram e 5.6% ( $n=2$ ) nunca colaboram com a equipa multidisciplinar. Registou-se, ainda, que 10.8% ( $n=4$ ) dos professores afirma que nunca faz atividades específicas para melhorar as relações sociais e participação do aluno com PEA e 16.2% ( $n=6$ ) dos professores consideram que fazem sempre essas atividades. Apenas 5.6% ( $n=2$ ) afirma que nunca adapta as tarefas ao aluno com PEA e 16.7% ( $n=6$ ) dos professores consideram que adaptam sempre as tarefas. Constatou-se que 27.8% ( $n=10$ ) dos professores afirma que sempre prepara materiais específicos para esses alunos. e apenas 13.9% ( $n=5$ ) dos professores considera que nunca adapta ou prepara materiais. Verificou-se que 22.9% ( $n=8$ ) afirma que nunca decide com os colegas quais as atividades a realizar. Por sua vez, 2.9% ( $n=1$ ) afirma que o faz sempre. Houve registo que 2.8% ( $n=1$ ) dos professores afirmou que os alunos com PEA nunca participam nas atividades extracurriculares da escola e 47.2% ( $n=17$ ) sempre. Confirmou-se que 11.1% ( $n=4$ ) dos professores afirmou que os alunos com PEA nunca brincam com os colegas no recreio e 38.9% ( $n=14$ ) brincam sempre. Registou-se que 11.4% ( $n=4$ ) dos professores afirmou que utiliza tecnologias de apoio para promover a participação do aluno com PEA e 31.4% ( $n=11$ ) utilizam sempre as novas tecnologias. Aferiu-se que 5.7% ( $n=2$ ) dos professores referiram que nunca fazem a avaliação com a equipa multidisciplinar dos métodos e práticas utilizadas com o aluno com PEA e 51.4% ( $n=18$ ) fazem sempre uma avaliação com a equipa multidisciplinar.

### **3.6 Discussão dos resultados e conclusão**

Com o presente estudo pretendeu-se conhecer as opiniões dos alunos relativamente à sua participação no contexto escolar, bem como as opiniões dos professores acerca da participação destes alunos.

Neste sentido, recolheram-se dados que permitem tecer algumas considerações a esse propósito, permitindo uma discussão analítica e conclusões.

Após uma análise geral dos dados recolhidos através dos questionários, concluiu-se que o dos alunos apresentam um nível de participação pouco considerável, independentemente de se encontrarem com PEI ou não.

Da análise generalista dos resultados dos alunos existem, apenas, dois itens: “o/a meu/minha professor/a interessa-se por mim e pergunta-me o que estou a fazer” e “Eu consigo pedir ajuda quando me magoo na escola” que indicam a concretização de participação destes alunos, confirmando o que o estudo de Pimentel & Fernandes (2014) refere, pois existe falta de apoios por parte da escola no que concerne à promoção da participação dos alunos com PEA. Dado o seu perfil de funcionalidade destes alunos, torna-se necessário uma intervenção e apoios adequados para que os níveis de participação sejam mais elevados.

O que a literatura refere sobre as escolas inclusivas é o facto, destas, pretendem favorecer a participação de todos os alunos (González, 2003). Todos os alunos devem participar e interagir uns com os outros (Silva, 2009), sendo a participação definida pela Classificação Internacional de Funcionalidade como o envolvimento da criança ou jovem numa determinada situação de vida. O que se verificou com o presente estudo é que estes alunos em inclusão participam, apenas, em alguns momentos do dia com os seus pares, levando à existência de diferenças no nível do envolvimento e participação dos alunos com necessidades adicionais de suporte quando comparadas com os seus pares (Graça, 2011; Martins, 2012; Matos, 2014; Mota, 2013).

Da análise feita ao questionário dos professores, percebe-se que estes consideraram que a escola, em geral, oferece apoio humano suficiente, no entanto, há pouca contribuição de profissionais especializados e com formação, bem como falta

de materiais de ensino adequado. Torna-se importante dar relevo ao ensino estruturado, que consiste num conjunto de estratégias como: a estruturação do espaço, tempo, materiais e atividades que pretende facilitar a aprendizagem destes alunos, potenciando a sua autonomia e diminuindo alguns problemas de comportamento. Tudo isto proporciona segurança e confiança aos alunos com PEA (Ministério da Educação, 2008), potencializando um maior envolvimento e aumento do nível de participação. Concorde-se com Borg (2001), na medida em que refere que os professores têm uma influência considerável nas práticas educativas adotadas, condicionado a sua intervenção.

Retomando à análise das respostas dos alunos, verificaram-se diferenças relativamente às respostas dos alunos com e sem PEI, o que poderá residir no facto de, por um lado, se tratar de alunos com uma incapacidade, e por outro lado tornar-se mais importante perceber as limitações das funções e estruturas do corpo (diagnóstico). Estas limitações são verificadas através da avaliação por referência à CIF-CJ, que define a elegibilidade dos alunos com necessidades adicionais de suporte de carácter permanente, ou seja, que diferencia os alunos com e sem PEI.

No que concerne aos resultados da análise dos dados dos professores, aferiu-se que estes aplicam estratégias facilitadoras à participação dos alunos, porém verifica-se que as estratégias e métodos utilizados, não são suficientes para a participação efetiva destes alunos. Para sustentar o referido, destacam-se as conclusões do estudo de Manton (2012) onde refere, que embora exista uma educação inclusiva em evolução, esta ainda apresenta algumas lacunas tanto a nível político como ao nível de práticas (Ferreira & Rodrigues, 2006). Apesar de as escolas se enquadrarem no modelo educativo de inclusão, verifica-se que os professores ainda não estão preparados para as verdadeiras práticas inclusivas, ou seja, centradas num modelo estruturado de Inclusão, (EADSNE, 2001).

Apesar dos professores terem uma perceção, aceitação e sentimentos positivos face à presença destes alunos na escola, verificou-se que uma percentagem de professores não têm formação e conhecimento sobre a PEA. Porém, há indicadores

neste estudo (p.e., "não preparo materiais; não colaboro com a equipa multidisciplinar") que não permitem verificar um envolvimento contínuo, dos alunos, em todos os momentos do quotidiano escolar.

O autor Correia (1999) considera que o sucesso da inclusão depende do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, permitindo aos professores serem mais responsáveis pelas necessidades dos seus alunos e que os tornem mais positivos face à inclusão. Esta formação tem como objetivo, segundo Almeida (2012), saber como trabalhar na sala de aula, ou seja, contemplar programações específicas, adaptações, adequações curriculares, metodologia, organização do grupo, avaliação, técnicas de trabalho de grupo e diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem apresentados por cada aluno. Pretendendo-se preparar estes alunos para uma vida ativa na sociedade, onde se enquadrem numa área profissional.

Face ao referido, e tendo por base as questões do estudo: *Que variáveis dos alunos e professores se relacionam com as opiniões acerca da participação dos alunos com PEA? Que estratégias ou métodos, dos professores, facilitam a participação dos alunos com PEA?*, conclui-se que existe uma heterogeneidade, nas variáveis, acerca das opiniões dos alunos e professores, relativamente à participação de alunos com PEA. Existe a necessidade de ter em consideração o referido por Matos (2014), uma vez que é necessário estar em alerta para a necessidade de se continuar a trabalhar no sentido de se evoluir nas práticas relativas à inclusão dos alunos diagnosticados com perturbação do espectro do autismo, nas escolas portuguesas. O referido, remete para o comprovado num estudo realizado por Graça (2011,) onde se procurou analisar e documentar o envolvimento e participação de alunos com necessidades adicionais de suporte, em contextos escolares inclusivos. Concluiu que o aluno que se encontra inserido num contexto com maior qualidade de práticas inclusivas, ou seja com professores especializados, passa a maior parte do tempo envolvido em tarefas, com um nível de participação maior. Por outro lado, o aluno que se encontra inserido num contexto com menor qualidade de práticas inclusivas, sem intervenção de profissionais

especializados, passa a maior parte do tempo sem estar envolvido em tarefas, apresentando uma menor participação.

Relativamente às estratégias adotadas pelos professores, torna-se importante avaliar e reestruturar as mesmas. Para tal, torna-se crucial enquadrar o perfil de funcionalidade destes alunos num PEI, pois é um documento que contribui para a avaliação e progresso dos alunos, tendo em conta os objetivos propostos e a eficácia das estratégias utilizadas (Correia, 2013). Mas, é importante que a equipa multidisciplinar contribua para a elaboração do PEI, tendo em consideração os conteúdos curriculares, o perfil de funcionalidade, o ritmo de aprendizagem e os interesses destes alunos (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2013),

O *design* organizacional das escolas evidenciam alguma inibição da participação dos alunos com PEA, sobretudo pelas características que as estruturas e as redes de comunicação assumem: pouca profundidade no conhecimento da PEA; estratégias pouco consolidadas; atitudes e conceções estreitas face à participação; incongruência entre o decretado e as práticas adotadas.

Conclui-se que há diferentes conceções de participação que diferem também no seu grau de intensidade. Para a maioria dos inquiridos participar é estar, o que remete para práticas de não participação ou de participação de baixa intensidade dos alunos nos contextos escolares. Torna-se evidente que promover e garantir a participação dos alunos com PEA implica um intenso trabalho de articulação de diversos profissionais com múltiplos saberes, reconfigurando uma outra forma de pensar.

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Finda a realização do estudo, impõe-se uma breve análise de algumas limitações.

A amostra do estudo foi reduzida, levantando-se a questão da generalização dos resultados dos alunos inquiridos. Nesse contexto, torna-se importante complementar o estudo, desenvolvendo o mesmo em amostras mais alargadas.

A aplicação do questionário aos alunos, com analogias nas respostas (“o que faço” e “o que quero fazer”) tornou-se um processo moroso e difícil de realizar. Seria pertinente recorrer a uma metodologia de natureza qualitativa e conduzir, mais detalhadamente, as questões, com o intuito de clarificar as respostas ou, por outro lado, aplicar o mesmo questionário a alunos sem a perturbação do espectro de autismo.

Em relação ao questionário dos professores, considera-se que seria profícuo introduzir uma questão que diferenciasses os do ensino regular e de educação especial.

Como sugestões para futuros estudos nesta área seria interessante abrangê-lo a mais escolas, no sentido de compreender melhor a realidade do país em termos da inclusão e participação de alunos com PEA, uma vez que alguns autores alertam para a grande variabilidade de práticas (e.g. Humphrey & Lewis, 2008), com o objetivo de fazer avançar o conhecimento da situação para podermos contribuir para o desenvolvimento de estratégias que colmatem as lacunas encontradas, bem como partilhar boas práticas entre diferentes instituições.

Seria igualmente interessante estudar outros fatores que eventualmente possam ter impacto na qualidade da participação dos alunos com PEA, como por exemplo, o nível cognitivo do aluno com PEA, para que posteriormente se proceda à intervenção com o objetivo de melhorar a qualidade da participação e contribuir para a inclusão.

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2º ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida A., (2012). *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Almeida, P. (2014). *A influência de um programa de treino de pares no desenvolvimento de interações sociais, numa criança com perturbação do espectro do autismo* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Almeida, A.M.C. & Rodrigues, D. (2006). *A perceção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas*. In D. Rodrigues (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva* (vol.1, pp. 17-43). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V, 5th ed). Climepsi Editores. Washigton DC.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-TR, 4th ed). Climepsi Editores. Washigton DC.
- Attwood, T. (2010). *Tudo sobre a Síndrome de Asperger*. Verbo Editores.
- Bartolo, P., Janik, I., Janikova, V., Hofsäss, T., Koinzer, P., Vilkiene, V., Humphrey, N. (2007). *Responding to Student Diversity: Teacher's Handbook* (E. Edition Ed.). Malta: Faculty of Education, University of Malta.
- Catrola, M. (2010). *Aprender com os outros uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal. Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1238/TESE%20-%20FINAL%20-%20Junta%20-%20vf.pdf?sequence=1>
- Correia, L. M. e Martins, A. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Que São? Como Entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Correia, A. (2013). *O autismo e o atraso global de desenvolvimento um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti,

Porto, Portugal. Retirado de [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/123456789/1258/PGEE\\_2013MiguelCorreia.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/123456789/1258/PGEE_2013MiguelCorreia.pdf?sequence=1)

Correia, L., Rodrigues, A., Martins, A., Santos, A., & Ferreira, R. (2013). Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In L. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 95-144). Porto: Porto Editora.

Direção Geral da Educação (DGE). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGID). (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – I série. Ministério da Educação. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>

Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). *Participation in everyday school activities for children with and without disabilities*. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 485-502. doi: 10.1007/s10882-007-9065-5

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2001). *Inclusive education and effective classroom practices*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Retirado de [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5569/1/CIPE\\_15\\_290-303.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5569/1/CIPE_15_290-303.pdf)

English et al., (1997). Teaching buddy kills to preschoolers. *Inovations: American Association on Mental Retardation, Reserch to Practice Series*, 9.

Goldstein et al., (1995). Use of peers as change agents in communicative interactions with preschoolers with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 39 (4), 16-20.

European Agency for Development in Special Needs Education (2002). *Transição da escola para o emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Victoria Soriano: Bruxelas.

- Falkmer, M., Granlund, M., Niholm, C., Falkmer, T. (2012). From my perspective- Perceived participation in mainstream schools in students with autism spectrum condition. *Developmental Neurorehabilitation*, June 2012, 15(3), 191-201.
- Hammel, J., Magasi, S., Heinemann, A., Whiteneck, G., Bogner, & Rodriguez, E. (2008). What does participation mean? An insider perspective from people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 30 (19), 1445-1460.
- Garcia, T. B. e Rodriguez, C. M. (1997). *A Criança Autista* (249-270). Lisboa: Dinalivro.
- Giaconi, C. & Rodrigues, M. B. (2014). *Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo*. *Educação & Realidade*, 39 (3), 687-705.
- Graça, V. (2011). *Contributos para o estudo do envolvimento e da participação de crianças com necessidades educativas especiais em contextos pré-escolares inclusivos*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Goldstein, A. (2010). Modelo DIR/Floortime. Retirado de <http://floortimebrasil.blogspot.pt/2010/04/modelo-dirfloortime.html>
- Gonçalves, A. J. (2011). *Perturbação de asperger na sala de aula* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Gonçalves A. (2012). *Alunos com perturbação do espectro do autismo: Intervenção educativa* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal. Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3055/Tese%20Mestrado%20Ana%20Sofia%20Gon%C3%A7alves.pdf?sequence=>

- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). *What does "inclusion" mean for pupil on the autistic spectrum in mainstream secondary schools?* *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8 (3), 132-140. doi: 10.1111/j.471-3802.2008.00115.x
- Hewitt, S. (2010). *Compreender o autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Inada, N., Kamio, Y., & Koyama, T. (2010). Developmental chronology of preverbal social behaviors in infancy using the MCHAT: Baseline for early detection of atypical social development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 605-611.
- Lima, C. (2012). *As perturbações do espectro do autismo: Diagnóstico*. In Lima, C. *Perturbações do espectro do autismo - Manual de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Lima, H. (2015). *Colaboração entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial* (Tese de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- Lopes, S. C. (2013). *Comunicar com símbolos em contexto inclusivo: aplicação de software educativo* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, Portugal.
- Martins, C. (2012). *Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade?* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa.
- Matos, I. (2014). *A participação dos alunos com perturbação do espectro do autismo nas atividades da escola regular*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: ISPA.

- Matson, J. L., Mahan, S., Hess, J. A., Fodstad, J. C., & Neal, D. (2010). Convergence validity of the Autism Spectrum Disorder - Diagnostic for Children (ASD-DC) and Childhood Autism Rating Scales (CARS). *Autism Spectrum Disorders*, 4, 633-638.
- Matos, A. (2014). *Desenvolvimento das interações sociais de um aluno com Perturbações do Espetro do Autismo através de treino de pares* (Tese de Mestrado). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Mota, N. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do espectro do autismo: Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mesquita V. & Campos C. (2013). O método Son-rise e o ensino de crianças autistas. *Revista Lugares de Educação*, 7, 87-104. Retirado de <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/issue/view/1270/showToc>
- Morais, T. (2012). *Modelo TEACCH - Intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Nunes, D. Azevedo, M. & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47), 557-572.
- Pavri, S. (2001). Loneliness in children with disabilities. How teachers can help. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 52-58.
- Pegoraro, R. & Mesquita, S. (2013). Diagnóstico e tratamento do transtorno autístico em publicações brasileiras: revisão da literatura. *Health Sci Inst*, 31(3), 324-9. Retirado de

[https://www.unip.br/comunicacao/publicacoes/ics/edicoes/2013/03\\_jul-set/V31\\_n3\\_2013\\_p324a329.pdf](https://www.unip.br/comunicacao/publicacoes/ics/edicoes/2013/03_jul-set/V31_n3_2013_p324a329.pdf)

- Oliveira, I. (2009). Contributos de um programa baseado na dançoterapia/movimento expressivo no desenvolvimento da comunicação não-verbal em crianças e jovens com perturbação do espectro do autismo (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Organização Mundial de Saúde (OMS). (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direção Geral da Saúde.
- Ozonof, S. & Rogers (2003). *Perturbações do espectro do autismo: Perspectivas da investigação actual*. Lisboa: Climepsi.
- Pereira, M. C. (2005). *Autismo-uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gailivro. Retirado de <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>, 2014
- Sampaio, A. (2008). Transtorno autista e a abordagem cognitivo-comportamental: possibilidade de auxílio psicológico. 37, 7:8. Retirado de <http://www.neuropediatria.org.br/artigos/artigomes/>.
- Sanches-Ferreira, & Pires, M. M. (2002). *Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais* (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sanches, I. Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores do apoio educativo. *Revista da educação*, 20. Braga: Universidade do Minho.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alvesa S., Santos, M. & Maia, S. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 2, 37-41.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo: Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

- Smith, D. (2008). *Introdução à educação especial - Ensinar em tempos de inclusão* (5ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Stone, W. L., & Di Geronimo, T. F. (2006). *Does my child have autism? – A parent's guide to early detection and intervention in autism spectrum disorders*. San Francisco: Jossey-Bas
- Sekkel, M. C., Zanelatto, R. & Brandão, S. B. (2010). Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, 15, 117-126.
- Sousa, P. & Santos, I., (s/d). Como intervir na perturbação autista. O Portal dos Psicólogos. Retirado de [http://www.appda-norte.org.pt/docs/autismo/como\\_intervir\\_na\\_perturbacao\\_autista.pdf](http://www.appda-norte.org.pt/docs/autismo/como_intervir_na_perturbacao_autista.pdf)
- Tsao, L., Odom, S., Buysse, V., Skinner, M, West, T. & Vitztum-Komaneki, J. (2008). Social Participation of Children with Disabilities in Inclusive Preschool Programs: Program Typology and Ecological Features. *Journal of Educational Psychology*, 16(3), 125-140.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-62.

#### **SÍTIOS NA INTERNET**

- [http://www.agr-tc.pt/site/2016\\_2017/exames2017/norma\\_01\\_2017\\_JNE.PDF](http://www.agr-tc.pt/site/2016_2017/exames2017/norma_01_2017_JNE.PDF)
- [https://drive.google.com/file/d/0B6\\_xlqZMbfWcVmh5eHBpckRZZ2M/view](https://drive.google.com/file/d/0B6_xlqZMbfWcVmh5eHBpckRZZ2M/view)
- <http://www.scielo.br/pdf/acr/v19n2/2317-6431-acr-19-2-0171.pdf>

## QUESTIONÁRIO

Versão adaptada à versão Sueca da Escala de auto-determinação Arc de Wehmeyer, M. L. (1995)  
 Traduzido para versão portuguesa por Alves, S., Diogo, B., Sanches-Ferreira, M., (2017)

O presente questionário é aplicado no âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial: Multideficiências e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Porto. Tem como objetivo recolher informação acerca da participação e autonomia, das crianças e jovens com características da Perturbação do Espectro de Autismo, nos vários contextos escolares.

Este questionário tem respeito pelo anonimato e confidencialidade dos dados.

### Dados do(a) aluno(a):

Idade: \_\_

Sexo: Masculino  Feminino

Ano de Escolaridade: \_\_

Programa Educativo Individual: Sim  Não

### Questões (assinalar com um X):

#### 1 - Eu Participo nas visitas de estudo/ saídas organizadas pela escola

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

#### 2 - O/a professor/a ajuda-me a estar concentrado(a) nas aulas

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

#### 3 - Eu quero participar nas aulas de educação física

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

#### 4 - Eu falo com colegas ao telefone/pela internet depois das aulas

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**5 - É difícil, para mim, fazer amigos**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**6 - Encontro-me com os meus colegas fora da escola**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**7 - Eu participo nas aulas de Educação física**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**8 - Eu quero participar nas visitas de estudo/ saídas organizadas pela escola**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**9 - Eu converso e encontro-me com amigos da minha idade**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**10 - Eu posso zangar-me com alguém de quem gosto**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**11 - Eu e os meus colegas decidimos juntos o que fazer**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**12 - Os meus colegas gostam de mim**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**13 - Eu faço o que os meus colegas querem**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**14 - Eu tenho ajuda dos meus colegas na escola**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**15 - O/A meu/minha professor/a interessa-se por mim e pergunta-me o que estou a fazer**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**16 - Eu respondo quando os meus colegas falam comigo**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**17 - Eu consigo pedir ajuda quando me magoo na escola**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**18 - Eu falo com as pessoas que acabei de conhecer**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**19 - Eu quero que os meus colegas me perguntem se quero juntar-me a eles**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**20 - Eu estou com os meus colegas nos intervalos**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**21 - Eu decido o que fazer nos intervalos**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**22 - Eu sou bom a cooperar com os outros**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**23 - Eu por vezes finjo gostar de coisas de que não gosto, para que os meus colegas gostem de mim**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**24 - Eu quero perguntar aos meus colegas se me posso juntar a eles**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**25 - Eu quero estar sozinho nos intervalos**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**26 - Eu quero responder aos meus colegas quando eles falam comigo**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**27 - Eu quero estar com os meus colegas durante o intervalo**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**28 - Eu consigo entender quando o/a meu/minha professor/ explica à turma o que é para fazer**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**29 - Eu tento novamente quando não sou bem-sucedido**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**30 - Eu tenho medo de cometer erros**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**31 - É fácil, para mim, fazer amigos**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**32 - Eu ajudo os meus colegas na escola**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**33 - Os meus colegas perguntam-me se me quero juntar a eles**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**34 - Eu pergunto aos meus colegas se me posso juntar a eles**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**35 - Eu falo com os meus colegas na sala de aula**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**36 - Eu digo aos meus colegas quando acho que estão a agir mal comigo**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**37 - Eu quero falar com os meus colegas na sala de aula**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**38 - Eu consigo falar com o/a meu/minha professor/a quando quero alguma coisa**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**39 - Eu penso que eu e o/a meu/minha professor/a nos damos bem**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**40 - Eu sei em que é que sou bom/boa**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**41- Eu quero ajudar os meus colegas na escola**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**42 - Eu falo com professores durante o intervalo**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**43 - Eu sofro de *bullying* na escola**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**44 - Eu trabalho com materiais diferentes dos meus colegas**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**45 - Eu e os meus colegas estamos juntos enquanto eu quero**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

**46 - Eu consigo gostar de um/a amigo/a, mesmo que às vezes não estejamos de acordo**

1 -Nunca é verdade	2 - Às vezes	3 - Verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro	5- Sempre verdadeiro

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Aplicador (a): \_\_\_\_\_

# QUESTIONÁRIO

Questionário elaborado para professores de alunos com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) tendo por base a informação recolhida no questionário versão adaptada à versão Sueca da Escala de auto-determinação Arc de Wehmeyer, M. L. (1995)  
Traduzido para versão portuguesa por Bárbara Diogo, Manuela Sanches-Ferreira e Sílvia Alves (2017)

O presente questionário é aplicado no âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial: Multideficiências e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Porto. Tem como objetivo recolher informação acerca dos métodos e práticas educativas que os professores utilizam no processo de ensino aprendizagem dos alunos com PEA.  
Este questionário tem respeito pelo anonimato e confidencialidade dos dados.

## Dados do(a) professor(a):

---

Assinale a resposta correta nas questões seguintes:

### 1. Idade:

*Marcar apenas uma oval.*

- Igual ou inferior a 25 anos
- Entre os 26 e 30 anos
- Entre os 31 e 40 anos
- Entre os 41 e 45 anos
- Entre os 46 e 50 anos
- Superior a 50 anos

### 2. Sexo:

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino
- Masculino
- Outro

### 3. Tempo de Serviço Docente:

*Marcar apenas uma oval.*

- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

**4. Ano de escolaridade que leciona com alunos com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA):***Marcar apenas uma oval.*

- 1.º ano
- 2.º ano
- 3.º ano
- 4.º ano
- 5.º ano
- 6.º ano
- 7.º ano
- 8.º ano
- 9.º ano
- 10.º ano
- 11.º ano
- 12.º ano
- No presente ano letivo não lecionei turmas com alunos com PEA

**5. Tem formação/competências para trabalhar com alunos com Perturbação do Espectro de Autismo?***Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Em formação

**6. Eu planifico as minhas aulas tendo em consideração o(s) aluno(s) com PEA:***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade
- Às vezes
- Verdadeiro
- Muitas vezes verdadeiro
- Sempre verdadeiro

**7. Artigo com o Docente de Educação Especial/Psicólogo:***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade
- Às vezes
- Verdadeiro
- Muitas vezes verdadeiro
- Sempre verdadeiro

**8. Adoto métodos e estratégias que promovem a participação do aluno com PEA:***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade
- Às vezes
- Verdadeiro
- Muitas vezes verdadeiro
- Sempre verdadeiro

**9. Adoto métodos e estratégias com os restantes alunos que ajudam o aluno com PEA a participar:***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade
- Às vezes
- Verdadeiro
- Muitas vezes verdadeiro
- Sempre verdadeiro

**10. É difícil para mim planificar aulas para as turmas onde há aluno(s) com PEA:***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade
- Às vezes
- Verdadeiro
- Muitas vezes verdadeiro
- Sempre verdadeiro

**11. É difícil para mim lecionar aulas a turmas com alunos com PEA:***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade
- Às vezes
- Verdadeiro
- Muitas vezes verdadeiro
- Sempre verdadeiro

**12. Eu colaboro com a equipa multidisciplinar para promover a participação do aluno com PEA:***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade
- Às vezes
- Verdadeiro
- Muitas vezes verdadeiro
- Sempre verdadeiro

**13. Eu faço atividades específicas para melhorar as relações sociais e participação do aluno com PEA***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade  
 Às vezes  
 Verdadeiro  
 Muitas vezes verdadeiro  
 Sempre verdadeiro

**14. Eu adapto as tarefas para o aluno com PEA:***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade  
 Às vezes  
 Verdadeiro  
 Muitas vezes verdadeiro  
 Sempre verdadeiro

**15. Eu preparo/adapto materiais para a aula onde tenho o aluno com PEA:***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade  
 Às vezes  
 Verdadeiro  
 Muitas vezes verdadeiro  
 Sempre verdadeiro

**16. Eu e os restantes professores (AEC's) decidimos as atividades para o aluno com PEA:***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade  
 Às vezes  
 Verdadeiro  
 Muitas vezes verdadeiro  
 Sempre verdadeiro

**17. O aluno com PEA participa nas atividades extracurriculares da escola:***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade  
 Às vezes  
 Verdadeiro  
 Muitas vezes verdadeiro  
 Sempre verdadeiro

**18. O aluno com PEA brinca com os colegas no recreio:***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade
- Às vezes
- Verdadeiro
- Muitas vezes verdadeiro
- Sempre verdadeiro

**19. Utilizo tecnologias de apoio/ajudas técnicas (computador, quadros alternativos de comunicação, brinquedos, textos adaptados...) para promover a participação do aluno com PEA:***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade
- Às vezes
- Verdadeiro
- Muitas vezes verdadeiro
- Sempre verdadeiro

**20. Faça a avaliação, com a equipa multidisciplinar, dos métodos e práticas utilizadas com o aluno com PEA:***Marcar apenas uma oval.*

- Nunca é verdade
- Às vezes
- Verdadeiro
- Muitas vezes verdadeiro
- Sempre verdadeiro

**21. Indique ou descreva alguma atividade ou estratégia utilizada com o(s) aluno (s) com PEA:**

---

Escola Superior de Educação, Porto, 14 de abril de 2017

Exma. Sra. Diretora Pedagógica,

Exmo. Sr. Diretor Executivo,

No âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial: Multideficiências e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Porto, que está a ser realizado pela mestranda Bárbara Natividade Fernandes Diogo Morais, sob orientação da Professora Doutora Manuela Sanches Ferreira e que se intitula “Participação de Alunos com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) nos Contextos da Escola – Práticas dos Professores”, venho por este meio solicitar a colaboração de V. Exas.

Este trabalho tem como objetivo recolher informação acerca da participação e autonomia das crianças e jovens com características da Perturbação do Espectro de Autismo, nos vários contextos escolares, procurando identificar e compreender as estratégias individuais e estratégias dos professores utilizadas para uma maior participação destas crianças e jovens.

Para o efeito, será usado o “*Questionário sobre a Participação da Crianças e Jovens na escola*” (Falmer, Parsons, & Granlund, 2012), traduzido por Bárbara Diogo, Manuela Sanches-Ferreira, Sílvia Alves e Mónica Silveira-Maia. Trata-se de um questionário de autorrelato que pretende identificar e avaliar estratégias individuais e estratégias dos professores para promoção da participação nos contextos da escola. Constituído por 46 itens de resposta fechada, as opções de resposta distribuem-se numa escala de *Likert* de cinco pontos, designadamente, “1 -Nunca é verdade; 2 - Às vezes verdadeiro; 3 – Verdadeiro; 4 - Muitas vezes verdadeiro; 5- Sempre verdadeiro”

O questionário é anónimo e é garantido aos inquiridos que os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ciências sociais e da educação.

A participação dos alunos é voluntária e será precedida pela autorização dos respetivos Encarregados de Educação.

O preenchimento dos questionários pelos alunos será realizado em contexto escolar, em horário a combinar entre a investigadora e o Professor Titular/Diretor de Turma/ Professor de Educação Especial, com o conhecimento e autorização da Direção Executiva da Escola/Direção Pedagógica.

Os resultados dos dados recolhidos serão analisados e, mais tarde, apresentados para Vossa análise e reflexão.

Face ao exposto gostaria de apresentar a presente proposta de colaboração neste projeto à Direção da Vossa Escola.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Bárbara Diogo

Escola Superior de Educação, Porto, 14 de abril de 2017

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

No âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, que está a ser realizada na Escola Superior de Educação do Porto pela aluna Bárbara Diogo e que se intitula “Avaliação da Participação de Alunos com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) nos Contextos da Escola - Alunos com e sem Necessidades Adicionais de Suporte” sob orientação da Professora Doutora Manuela Sanches Ferreira, venho por este meio solicitar a colaboração de V. Ex. Este trabalho tem como objetivo recolher informação acerca da participação e autonomia, das crianças e jovens com características da Perturbação do Espectro de Autismo, nos vários contextos escolares, procurando identificar e compreender as estratégias individuais e estratégias dos professores utilizadas para uma maior participação destas crianças e jovens, pelo que se pede a vossa autorização.

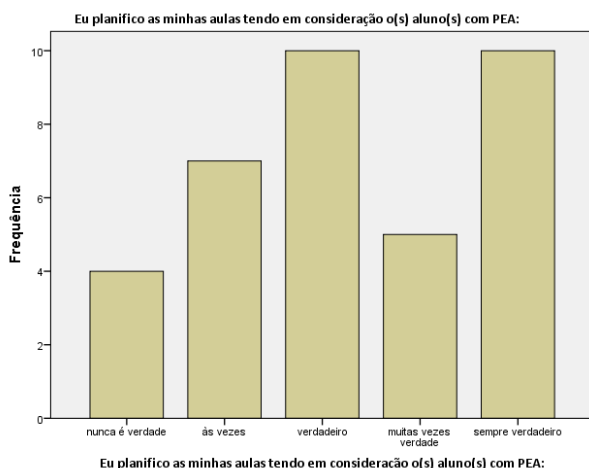
O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ciências sociais e da educação. O preenchimento dos questionários pelos alunos será realizado em contexto escolar, em horário a combinar entre a investigadora e o Professor Titular/Diretor de Turma/Professor de Educação Especial, com o conhecimento e autorização da Direção Executiva da Escola. Para autorizar a participação do seu educando, preencha por favor o destacável que se segue, e entregue-o ao Diretor de Turma/Professor Titular/Professor de Educação Especial.

Agradeço desde já a vossa atenção e colaboração neste projeto.

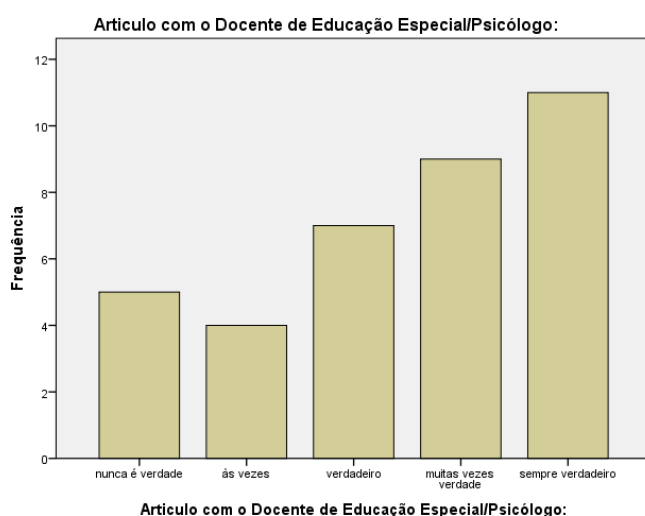
Bárbara Diogo

## Questionário dos Professores

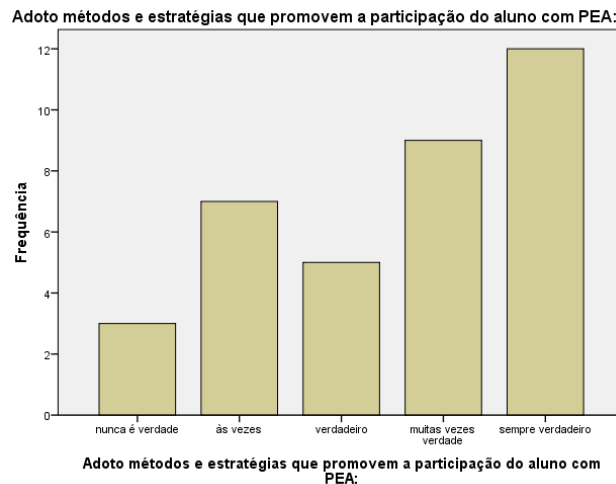
A análise mais detalhada aos resultados dos questionários dos professores permite concluir que 11.1% ( $n=4$ ) dos professores consideraram que nunca planificavam as aulas tendo em conta os alunos com PEA, 19.4% ( $n=7$ ) consideraram que são poucas as vezes que planificam as aulas para este tipo de alunos, 27.8% ( $n=10$ ) referiram que planificaram algumas aulas para os alunos com PEA, 13.9% ( $n=5$ ) consideraram que muitas vezes planificaram as aulas e 27.8% ( $n=10$ ) dizem sempre planificar as aulas para os alunos com PEA.



Ao nível da articulação verifica-se que 13.9% ( $n=5$ ) dos professores consideraram que nunca articulavam com o docente de educação especial, 11.1% ( $n=4$ ) referiram que são poucas as vezes que articulavam com os docentes de educação especial, 19.4% ( $n=7$ ) consideraram que articulavam com os colegas de educação especial. Uma parte significativa dos professores inquiridos considerou que articulam muitas vezes ou sempre com o docente de educação especial. Referiram 25.0% ( $n=9$ ) dos professores que muitas vezes articulam e 30.6% ( $n=11$ ) consideraram que articulam sempre com os colegas da educação especial.



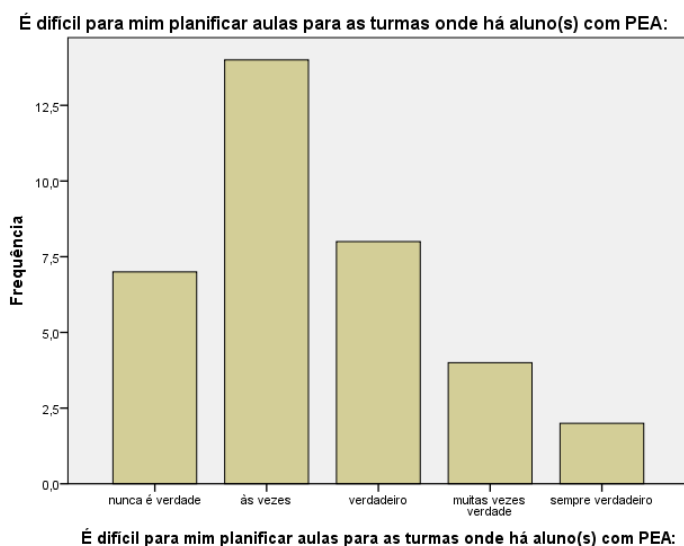
Registou-se que na sua maioria os professores consideram que adotam sempre métodos e estratégias que promovem a participação dos alunos com PEA, 33.3% ( $n=12$ ). 25.0% ( $n=9$ ) consideraram que muitas vezes adotam métodos e estratégias que promovem a participação do aluno com PEA. Por sua vez, 8.3% ( $n=3$ ) consideraram que nunca adotam este tipo de estratégias diferenciadas, 19.4% ( $n=7$ ) referiram que poucas vezes adotaram estas estratégias e 13.9% ( $n=5$ ) referiram que algumas vezes adotaram.



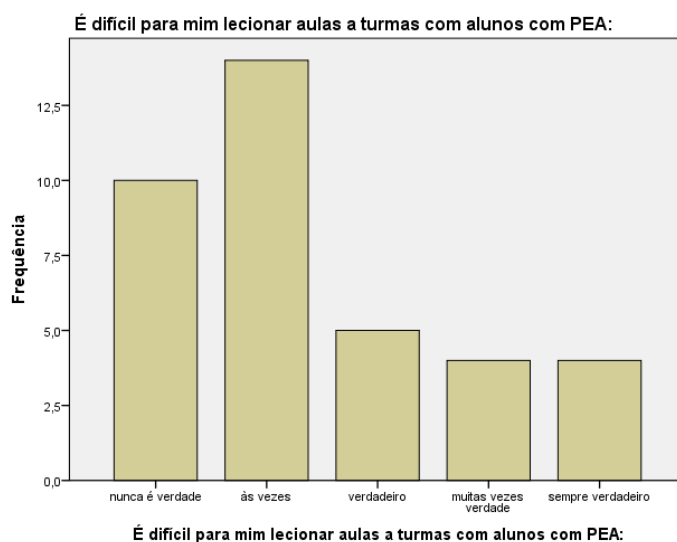
A maioria dos professores considera que muitas vezes adotam métodos e estratégias com os restantes alunos que ajudam o aluno com PEA a participar, 42.9% ( $n=15$ ). 14.3% ( $n=5$ ) consideram que poucas vezes ou sempre adotam métodos e estratégias com os restantes alunos que ajudam o aluno com PEA a participar, enquanto apenas 8.6% ( $n=3$ ) consideram que nunca adotam métodos e estratégias que vão nesse sentido.



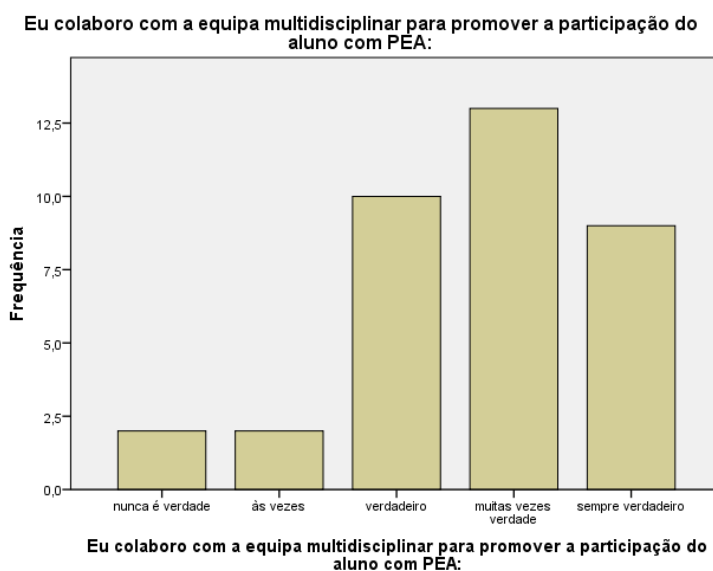
Os professores consideram que algumas vezes é difícil planificar aulas para as turmas onde há alunos com PEA, 40.0% ( $n=14$ ). Por sua vez, 20.0% ( $n=7$ ) consideram que nunca é difícil planificar este tipo de aulas, 22.9% ( $n=8$ ) consideram que algumas vezes é difícil planificar essas aulas, 11.4% ( $n=4$ ) consideram muitas vezes difícil e apenas 5,7% ( $n=2$ ) consideram sempre difícil planificar estas aulas.



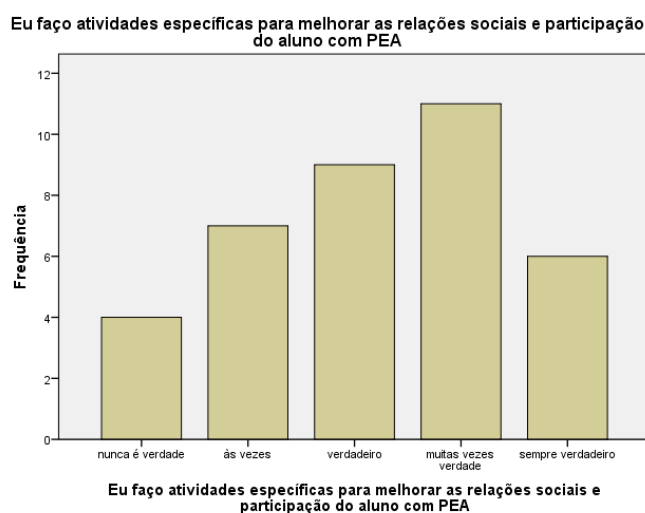
Os professores não consideram difícil lecionar aulas a turmas com alunos com PEA: 27.0% ( $n=10$ ) dizem nunca achar difícil e 37.8% ( $n=14$ ) consideram poucas vezes difícil. Em igual número, existem professores que consideram muitas vezes difícil ou sempre difícil, 10.8% ( $n=4$ ). E 13.5% ( $n=5$ ) consideram algumas vezes difícil lecionar estas aulas.



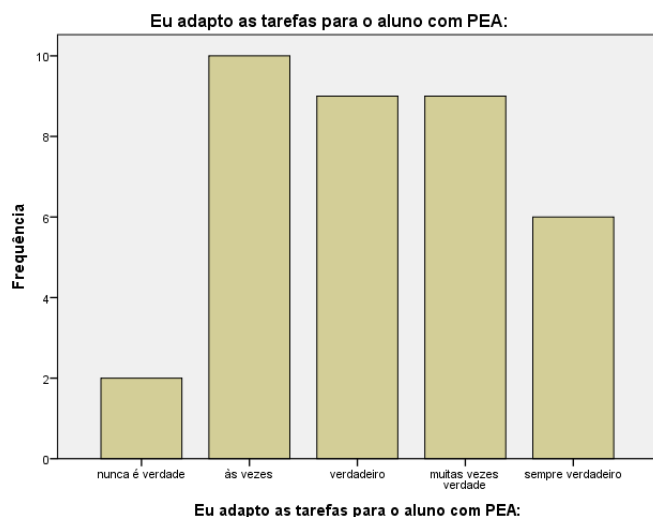
Uma percentagem significativa de professores considera que colabora com a equipa multidisciplinar para promover a participação do aluno com PEA: 27.8% ( $n=10$ ) dizem algumas vezes colaborar; 36.1% ( $n=13$ ) dizem muitas vezes colaborar e 25.0% ( $n=9$ ) afirmam que sempre colaboram. 5.6% ( $n=2$ ) dos professores consideram que nunca colaboram com a equipa multidisciplinar e 5.6% ( $n=2$ ) dos professores consideram que poucas vezes colaboram com o conselho de turma para promover a participação do aluno com PEA.



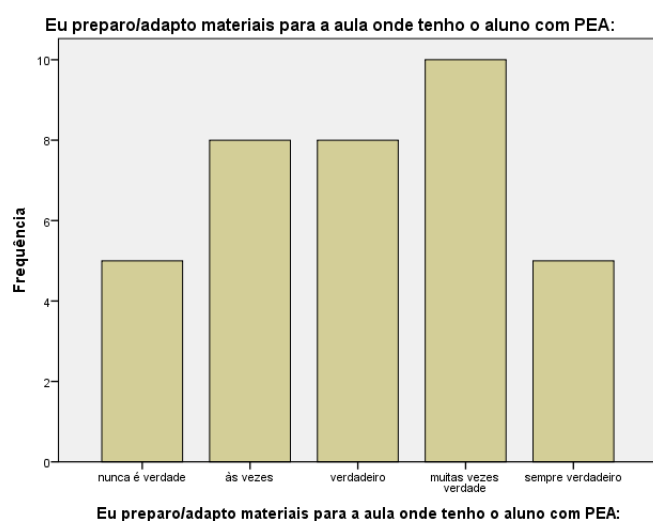
Registou-se, ainda, que 10.8% ( $n=4$ ) dos professores afirma que nunca faz atividades específicas para melhorar as relações sociais e participação do aluno com PEA. Por sua vez, 18.9% ( $n=7$ ) dizem que poucas vezes o fazem e 24.3% ( $n=9$ ) afirmam que promovem algumas atividades específicas para melhorar o desempenho do aluno com PEA. 29.7% ( $n=11$ ) dos professores consideram que muitas vezes fazem atividades específicas pensadas para o aluno e 16.2% ( $n=6$ ) dos professores consideram que fazem sempre essas atividades.



A maioria dos professores considera que poucas vezes adapta as tarefas para o aluno com PEA, 27.8% ( $n=10$ ). Apenas 5.6% ( $n=2$ ) afirma que nunca adapta as tarefas ao aluno com PEA. 25.0% ( $n=9$ ) afirma que adapta algumas vezes as tarefas para o aluno com PEA e 25.0% ( $n=9$ ) dos professores consideram que muitas vezes efetuam essa adaptação. 16.7% ( $n=6$ ) dos professores consideram que adaptam sempre as tarefas.

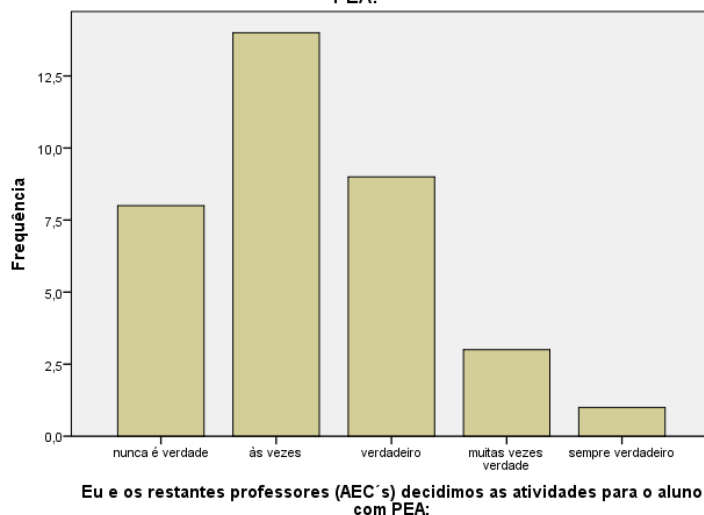


Grande parte da amostra dos professores considera que muitas vezes prepara materiais para o aluno com PEA, 27.8% ( $n=10$ ) e 13.9% ( $n=5$ ) afirma que sempre prepara materiais específicos para esses alunos. 22.2% ( $n=8$ ) dos professores afirma que poucas vezes prepara material para a aula com o aluno com PEA e 22.2% ( $n=8$ ) afirma que algumas vezes prepara materiais. Apenas 13.9% ( $n=5$ ) dos professores considera que nunca adapta ou prepara materiais.



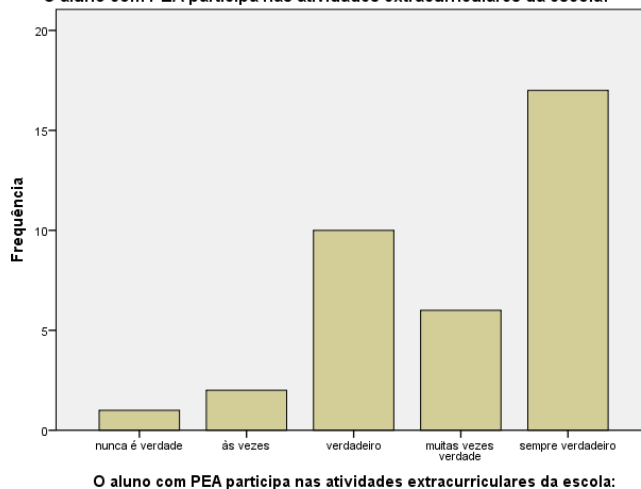
Verificou-se que 40.0% ( $n=14$ ) dos professores afirma que poucas vezes decide com os restantes professores as atividades para o aluno com PEA; 22.9% ( $n=8$ ) afirma que nunca decide com os colegas quais as atividades a realizar. Por sua vez, 25.7% ( $n=9$ ) dos professores afirma que algumas vezes decide com os colegas as atividades a realizar mas apenas 8.6% ( $n=3$ ) dos professores o faz muitas vezes e 2.9% ( $n=1$ ) afirma que o faz sempre.

Eu e os restantes professores (AEC's) decidimos as atividades para o aluno com PEA:

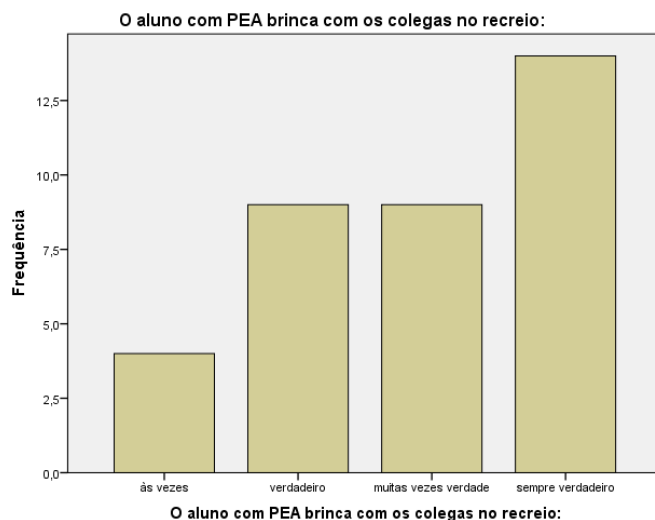


Houve registo que 2.8% ( $n=1$ ) dos professores afirmou os alunos com PEA nunca participam nas atividades extracurriculares da escola. 5.6% ( $n=2$ ) dos professores afirmou que poucas vezes os alunos com PEA participam nas atividades extracurriculares. Uma grande parte dos professores considerou que os alunos com PEA participam algumas ou muitas vezes ou sempre nas atividades extracurriculares: 27.8% ( $n=10$ ) algumas vezes, 16.7% ( $n=6$ ) muitas vezes e 47.2% ( $n=17$ ) sempre.

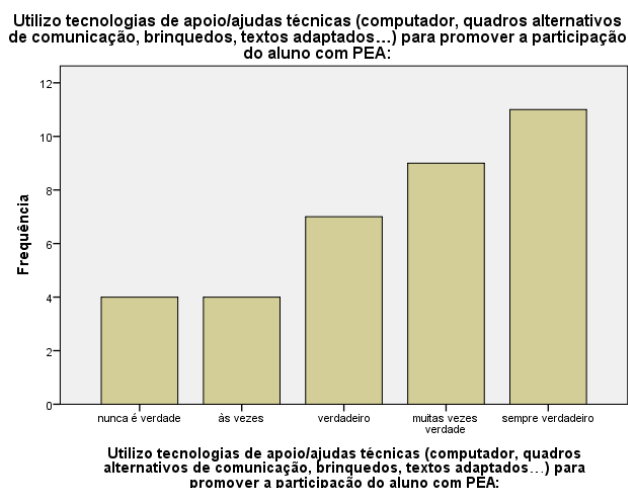
O aluno com PEA participa nas atividades extracurriculares da escola:



Confirmou-se que 11.1% ( $n=4$ ) dos professores afirmou que os alunos com PEA nunca brincam com os colegas no recreio, 0.0% ( $n=0$ ) considerou que poucas vezes os alunos com PEA brincam no recreio; 25.0% ( $n=9$ ) algumas vezes, 25.0% ( $n=9$ ) brincam muitas vezes e 38.9% ( $n=14$ ) brincam sempre.

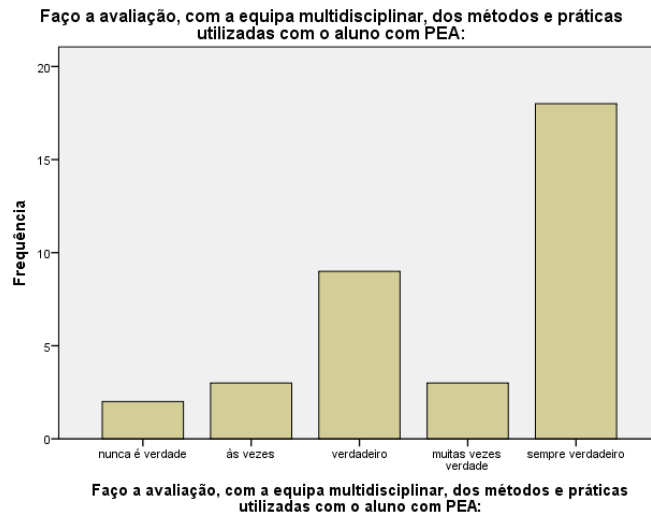


Registou-se 11.4% ( $n=4$ ) dos professores afirmou que utiliza tecnologias de apoio para promover a participação do aluno com PEA. 11.4% ( $n=4$ ) dos professores afirmou que poucas vezes utiliza as novas tecnologias; 20.0% ( $n=7$ ) algumas vezes utiliza as novas tecnologias, 25.7% ( $n=9$ ) muitas vezes e 31.4% ( $n=11$ ) utilizam sempre as novas tecnologias.



Aferiu-se que 5.7% ( $n=2$ ) dos professores referiram que nunca fazem a avaliação com a equipa multidisciplinar dos métodos e práticas utilizadas com o aluno com PEA. 8.6% ( $n=3$ ) dos professores afirmaram que poucas vezes faz esse tipo de avaliação. 25.7% ( $n=9$ ) algumas vezes faz a avaliação com a equipa

multidisciplinar; 8.6% ( $n=3$ ) muitas vezes fazem esse tipo de avaliação e 51.4% ( $n=18$ ) fazem sempre uma avaliação com a equipa multidisciplinar.



Quando questionados sobre as estratégias usadas com os alunos com PEA, os professores demonstraram um nível mais elevado de concordância com “o aluno com PEA participa nas atividades extracurriculares da escola”, seguindo-se “o aluno com PEA brinca com os colegas no recreio” e “faço a avaliação, com a equipa multidisciplinar, dos métodos e práticas utilizadas com os alunos com PEA”. Dois dos itens que os professores dizem acontecer mais vezes remetem para a participação social dos alunos com PEA, o que é bom.