



**INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE VISEU**  
**Escola Superior de Educação de Viseu**

**ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO,  
INTERAÇÃO COM OS PARES E INCLUSÃO ESCOLAR:  
PERCEÇÕES DAS CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

António Almeida nº 1820

Viseu, julho de 2015

**INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE VISEU**

**Escola Superior de Educação de Viseu**

**ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO,  
INTERAÇÃO COM OS PARES E INCLUSÃO ESCOLAR:  
PERCEÇÕES DAS CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

António Almeida nº 1820

Projeto de Investigação realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, sob orientação da Professora Doutora Sara Felizardo

Viseu, julho de 2015

## **Agradecimentos**

A concretização desta dissertação é fruto de muita dedicação e representa um esforço contínuo de crescimento e de desenvolvimento pessoal e profissional.

No final deste trabalho, não poderia deixar de expressar o meu mais sincero agradecimento às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua concretização.

Assim, as minhas modestas palavras de apreço e gratidão:

A todos os professores deste mestrado, em especial à minha Orientadora Professora Doutora Sara Felizardo, pela sua boa disposição, assim como pela sua disponibilidade;

A todos os docentes de Educação Especial e professores que estiveram envolvidos direta e indiretamente neste trabalho de investigação e aos alunos que me ajudaram na concretização deste projeto;

Aos colegas do curso, pelo saudável convívio e pelas aprendizagens e experiências partilhadas;

A todos os meus amigos, que me encorajaram, esforçando-se por atenuar as minhas preocupações e apoiando-me ao longo do curso;

À minha mãe, pelo estímulo e apoio incondicional desde a primeira hora, pela grande amizade com que sempre me ouviu, e sensatez com que sempre me ajudou e ao meu pai que apesar de ausente fisicamente sempre que esteve presente no meu coração;

À minha mulher, Cláudia e às minhas filhas, Lara e Matilde, pilares fundamentais na minha vida, pela compreensão durante o tempo em que não foi possível partilhar a vida familiar na sua plenitude e pela paciência dispensada nos momentos mais difíceis.

Muito obrigada!

## Resumo

A Educação Inclusiva é um processo que teve o seu início efetivo na penúltima década do século passado e representa uma importante tomada de consciência dos direitos que todas as crianças têm à educação, como parte integrante e fundamental do seu desenvolvimento pleno como seres humanos. Para além de ambicionar o sucesso educativo para todos os alunos da escola regular, existem também outras metas sociais e pedagógicas que se posicionam no caminho ainda longo que a inclusão terá de percorrer. Neste contexto, os pares representam uma quota-parte da chave que rumo a um futuro mais justo e solidário, pode abrir as portas para um ambiente realmente inclusivo, ao darem um contributo essencial para a aquisição de competências sociais por parte das crianças que revelam maiores dificuldades em termos comunicativos, socio-afetivos e cognitivos. Com a publicação do decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro surgiu a possibilidade de os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) serem educados nas escolas, criando-se, para tanto, Unidades de Ensino Estruturado (UEE), que apoiam a sua inclusão. Este projeto de investigação tem como principal objetivo central inquirir se as crianças com PEA são bem aceites pelos seus pares no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no ambiente da sala de aula e do recreio. Pretende-se conhecer e analisar o tipo de relação existe entre os alunos sem NEE e os alunos com PEA, integrados na mesma turma do 1º CEB, ao nível do seu relacionamento, interação e comunicação no grupo de pares. Para isso, realizámos uma pesquisa de tipo exploratório com uma abordagem metodológica descritiva, em que o instrumento de investigação foi um inquérito por questionário. O estudo teve lugar no Agrupamento de Escolas em Coimbra, junto de uma amostra de 63 alunos sem NEE, pertencentes a quatro turmas do 1º ciclo, onde estão incluídos 9 alunos com PEA. Os resultados revelam, de um modo geral, um elevado grau de participação aceitação destas crianças, ao mesmo tempo que indicam existir uma atitude positiva e um bom nível de interação no grupo de pares da turma e da escola.

**Palavras-Chave:** Perturbações do Espectro do Autismo; Inclusão; Professores; Práticas; Pares; 1º Ciclo do Ensino Básico;

### **Lista de abreviaturas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

DP – Desvio Padrão

EE – Educação Especial

EI – Educação Inclusiva

ER – Ensino Regular

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

M – Média

Mo – Moda

**Índice Geral**

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Lista de Abreviaturas	iii
Índice Geral	iv
Índice de Tabelas	v
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	4
1. A relação entre pares na infância	5
2. Grupos de pares e suas relações na escola	8
3. Conceito de inclusão	10
4. Inclusão de crianças com NEE na sala de aula regular	12
5. Interações e relações entre alunos com PEA e os seus pares na escola	16
Capítulo II – Enquadramento Empírico	21
1. Definição do problema e justificação / relevância do estudo	22
2. Definição de objetivos	23
3. Plano de investigação	24
3.1. Caracterização da amostra	24
3.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	25
3.3. Procedimentos adotar	26
Capítulo III – Apresentação e análise dos resultados	27
Capítulo IV – Discussão dos resultados	36
Conclusões	42
Referências bibliográficas	47
Anexos	52
Anexo A	53
Anexo B	57
Anexo C	58
Anexo D	59

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Distribuição da amostra relativamente ao Género dos alunos

Tabela 2 – Distribuição da amostra relativamente à Idade dos alunos

Tabela 3 – Distribuição da amostra relativamente ao ano de escolaridade

Tabela 4 – Distribuição da amostra nas questões relativas às atitudes para com colegas com Autismo

Tabela 5 – Distribuição da amostra nas questões relativas às atitudes para com colegas com Autismo

Tabela 6 – Distribuição da amostra nas questões relativas às atitudes para com colegas com Autismo

Tabela 7 – Distribuição da amostra nas questões relativas às atitudes para com colegas com Autismo

Tabela 8 – Distribuição dos dados estatísticos descritivos nas questões relativas às atitudes para com colegas com Autismo

Tabela 9 – Distribuição da amostra nas afirmações relativas à participação e aceitação dos colegas com autismo no grupo

Tabela 10 – Distribuição dos dados estatísticos descritivos nas afirmações relativas à participação e aceitação dos colegas com autismo no grupo

## **Introdução**

A escola enquanto instituição assume atualmente uma papel relevante face às políticas inclusivas a que Portugal tem vindo a aderir através das modificações rápidas e profundas que têm alterado a natureza de uma área educativa que, durante muitos anos, esteve associada a uma prática assistencial e segregadora.

Pensar a educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), numa perspetiva educacional envolve ainda, em muitos aspetos, processos significativos de mudança nas escolas e nos professores.

A literatura científica ressalta que a inclusão implica uma reestruturação bastante significativa na organização escolar, nas relações interpessoais, nas metodologias de ensino e aprendizagem, na participação dos pais na vida da escola, no currículo, por forma a dar respostas às necessidades de todos os alunos, e sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas (Rodrigues-Lima, 2007).

Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, este, veio determinar que a Educação Especial (EE) se destina a alunos com NEE de carácter permanente, oficializando assim a separação entre EE, exclusiva para alunos que ostentem NEE de carácter permanente, identificados por referência à CIF, e os apoios educativos que prestam apoio aos restantes alunos com dificuldades escolares. Este diploma legal também consagra como aspeto decisivo a construção de uma escola de qualidade recomendando a inclusão educativa e social, a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, e a preparação para a continuação de estudos ou vida profissional (Rodrigues & Nogueira, 2011). Neste contexto, define-se ainda a necessidade de criar respostas diferenciadas nas escolas de ensino regular (ER) para atender dificuldades sensoriais e intelectuais graves. São as chamadas escolas e agrupamentos de referência, que usufruem, entre outras, de unidades especializadas para atendimento educativo dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

As Unidades de Ensino Estruturado (UEE) são salas situadas em escolas regulares, devidamente integradas no ambiente educativo, onde os alunos diagnosticados com PEA permanecem a tempo parcial, uma vez que se promove a integração destes alunos nas turmas e na vida escolar, junto dos seus pares. Estas unidades são assim, consideradas os alicerces da inclusão e um valioso recurso pedagógico das escolas, ou agrupamentos de escolas (Gonçalves, Carvalho, Mota,

Lobo, Correia, Monteiro, Soares & Miguel, 2008). Estas salas permitem receber os alunos que tradicionalmente eram encaminhados para instituições porque dispõem de recursos humanos e físicos.

Podemos então afirmar que a inclusão é a palavra que hoje pretende definir um conjunto de valores, tais como, igualdade, fraternidade, e acessibilidade para todos (Sanches & Teodoro, 2006).

Nesse sentido, a necessidade de conviver e de comunicar é uma característica presente no ser humano, cujo pleno desenvolvimento só é possível na interação social com os seus pares. No caso das crianças, o relacionamento com os companheiros tem lugar na creche e no jardim-de-infância e, mais tarde, na escola.

O modelo de Educação Inclusiva (EI) proporciona a crianças muito diferentes a oportunidade de partilharem o mesmo espaço, interagindo a nível físico, afetivo e social, não apenas entre si mas também com os educadores, professores e outros adultos. Esta é importante para todas as crianças, mas só será realmente efetiva se não ocorrer apenas em termos físicos com os alunos juntos na mesma escola, mas se for concretizada no relacionamento espontâneo entre as crianças, estimulando assim as competências sociais daquelas que apresentam maiores dificuldades na interação com os seus pares. Deste modo, para além da integração obrigatória no espaço comum da turma, a inclusão social e afetiva da criança diferente poderá tornar-se uma realidade presente em todas as escolas, como é desejável e deve ser a meta pela qual vale a pena lutar. Essa interação contínua no grupo de pares, logo desde a infância, é que irá fazer com que a criança se integre, pouco a pouco, na vida social, ensinando-lhe normas de convivência essenciais para que se possa tornar socialmente competente e aceite no mundo dos seus pares. As interações com os colegas vão ajudar a criança com NEE a ultrapassar barreiras impostas pelas limitações cognitivas ou motoras que possui, ao mesmo tempo que lhe permitem desenvolver competências linguísticas, sociais, emocionais e até académicas. Por isso, já desde o jardim-de-infância, deve ser incutido na criança o significado da inclusão como pertença e participação de todos numa sociedade diversificada e plural, resultando em benefícios práticos para todas elas, quer tenham ou não NEE (Odom, Brown, Schwartz, Zercher & Sandall, 2007).

Este trabalho de investigação encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro apresenta-se a revisão da literatura que esteve na base do estudo, a saber: a relação entre pares na infância; grupos de pares e suas relações na escola; conceito de

inclusão; inclusão de crianças com NEE na sala de aula regular e relações e interações entre alunos com PEA e o seu grupo de pares na escola.

O segundo capítulo, integra o estudo empírico que incide sobre a inclusão de alunos com autismo e as interações com os colegas no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). É neste capítulo que se define o problema e os objetivos do estudo, no qual se apresenta a justificação para a escolha do tema e se equacionam as questões que desencadearam o estudo e que fundamentam os objetivos gerais e específicos definidos. Aborda-se ainda a metodologia utilizada para a realização do estudo e apresenta-se o respetivo plano. São também referidos os procedimentos usados na recolha e análise de dados.

No terceiro capítulo é feita a apresentação e análise dos resultados obtidos comparando e analisando a informação recolhida nos questionários aos alunos.

No quarto capítulo é feita a discussão dos resultados obtidos tendo como ponto de partida o enquadramento concetual e os diferentes estudos referenciados ao longo do projeto.

Na conclusão procuramos responder às questões levantadas no estudo de modo a verificar em que medida os objetivos foram alcançados. Apresentam-se igualmente algumas considerações pertinentes perante os resultados obtidos, assinalando também as limitações do estudo.

Por último, constam do trabalho as referências bibliográficas e alguns anexos referentes à recolha de dados e aos processos de sistematização dos mesmos, ou seja, os questionários aos alunos e respetivos pedidos de autorização.

# Capítulo I

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. A RELAÇÃO ENTRE PARES NA INFÂNCIA

A conhecida afirmação “nenhum homem é uma ilha” ilustra a importância de um desenvolvimento humano saudável com a construção e manutenção de relações pessoais. Tais relacionamentos, que incluem relações de amizade e relações de companheirismo, encontram-se imbuídos de afeto que se prolonga no tempo (Pires, 2010).

O companheirismo pressupõe a noção do grupo de pares com a “partilha de atividades e de materiais, estabelecimento de ajuda em tarefas afins” (Cruz & Lopes, 1998, p. 40).

As relações que a criança mantém com os pares ou irmãos, nos primeiros anos da infância têm normalmente uma importância relativa face ao papel nuclear das relações com os pais e outros adultos. No entanto, à medida que a criança cresce, os pares começam a influir no seu desenvolvimento.

“As relações entre pares assumem um papel autónomo na dinâmica do desenvolvimento social e são consideradas como pilares para a co construção social do conhecimento. (...) elas contribuem ativamente para o desenvolvimento de um comportamento social adaptado ou inadaptado” (Almeida, 2000, p. 12).

Pires (2010) refere que as crianças habitualmente descrevem as suas relações com os pares em termos de atração e interação concretas, por exemplo, gostar das mesmas atividades. É só no final da infância ou início da adolescência que surgem as dimensões mais comuns da amizade – carinho, respeito, confiança, apoio. Independentemente da idade, verifica-se que existe um paralelo entre ter amigos e possuir um sentido de segurança, auto valor e bem-estar ao longo das diversas etapas do desenvolvimento humano.

O mesmo autor menciona que no relacionamento com os pares, a criança obtém recursos importantes para o seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo, cuja importância aumenta à medida que vai crescendo. Se o relacionamento interpessoal com os pares não for bem-sucedido, aumenta o risco de isolamento social, rejeição e comportamento antissocial no futuro. Deste modo, as relações no grupo de pares podem ter um impacto significativo no desenvolvimento social da criança e do adolescente.

Para Cruz e Lopes (1998), “as crianças e jovens, ao longo do seu desenvolvimento psicossocial, encontram-se amplamente expostas aos seus pares,

podendo-se referir que nenhuma sociedade educa os seus membros unicamente através da interação com os adultos” (p. 38).

Cruz e Lopes (1998) mencionam que os pares são agentes de socialização que facultam à criança experiências diversas “de cooperação, de competição, de jogo, com aqueles que têm ou parecem ter objetivos, motivações e desejos semelhantes e que se encontram ligados por expectativas e exigências idênticas” (p. 38).

Os mesmos autores referem que as interações positivas com o grupo de pares podem possibilitar às crianças mais competências sociais, que se traduzem em características tais como “sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos, capacidade de resolução de problemas sociais e psicossociais”.

Igualmente, Almeida (2000) refere que “a qualidade das relações entre pares é simultaneamente uma causa e o reflexo da competência social, numa relação de causalidade recíproca” (pp. 12-13).

Nos relacionamentos interpessoais da criança com o grupo de pares, podem distinguir-se as relações de amizade e as relações de companheirismo.

Birch e Ladd (1996, cit. por Pires, 2010) definem a amizade como “um relacionamento voluntário, recíproco entre duas crianças”, enquanto a aceitação pelo grupo de pares seria um indicador do enquadramento das crianças na “rede social da sala de aula” (p. 36). A amizade tem uma função muito importante no referente à socialização das crianças, fazendo-as descobrir uma nova sensibilidade intrínseca à relação e um bem-estar que lhes possibilitaria o desenvolvimento de competências sociais específicas.

As experiências que se desenvolvem no grupo de pares têm um papel determinante no desenvolvimento saudável da criança. O grupo de pares constitui um fator de segurança e de motivação para a criança. Sendo constituído por aqueles que a criança escolheu e que a aceitaram, o grupo de pares resulta de uma escolha livre, não sendo encarado como uma obrigação imposta. Assim, todas as crianças procuram a presença daqueles que lhes parecem ser os mais capazes de as aceitar e ouvir. Estes grupos de pares, formados pelas escolhas recíprocas, não têm um líder, pois a sua natureza é afetiva e não se baseia em relações de poder. Existe uma modificação recíproca, em que cada um exerce uma ação na estrutura relacional do grupo de pares. Há, contudo, crianças que transmitem segurança e cuja presença é mais desejada, devido à sua calma, disponibilidade e segurança.

Vayer e Roncin (1992) realizaram estudos com crianças pequenas, na creche e no jardim-de-infância, a fim de perceberem melhor os comportamentos espontâneos durante as interações mútuas. Essas observações permitiram notar certas características comuns:

- i) a atividade afiliativa é orientada para um determinado grupo ou pessoa;
- ii) a escolha de parceiros dirige-se sobretudo para o relacionamento a dois, numa base estável;
- iii) as atividades construtivas em conjunto são muito mais frequentes do que as atividades conflituosas;
- iv) as crianças com experiência de creche manifestam uma atividade social maior do que as outras;
- v) as crianças mais velhas escolhidas como parceiros são sempre aquelas que transmitem mais segurança.

Assim, a procura do outro realiza-se em função do interlocutor e da atividade. A criança aproxima-se de quem a reconhece e compreende a sua linguagem, ao mesmo tempo que o sentimento de segurança proporcionado pelo relacionamento facilita a integração na atividade. Esta influência mútua explica por que razão a criança no meio do grupo de pares é diferente da criança sozinha, sendo a situação no grupo geralmente sentida como gratificante (Vayer & Roncin, 1992).

## 2. GRUPOS DE PARES E SUAS RELAÇÕES NA ESCOLA

Quando as crianças começam a frequentar a escola, têm de enfrentar vários desafios para se adaptarem ao seu novo ambiente, a saber: as rotinas na sala de aula, as tarefas acadêmicas e os novos relacionamentos com os professores e colegas de turma. Neste mundo desconhecido, a criança sente necessidade de se integrar e obter a aceitação social dos seus pares, o que assume grande importância, porque o ajustamento dos alunos é refletido pelos comportamentos dos seus colegas de turma.

Birch e Ladd (1996) referem que os “alunos bem adaptados comportam-se de modo apropriado e raramente são disruptivos» (p. 32). Os mesmos autores salientam que a qualidade das relações estabelecidas entre os pares, no contexto de sala de aula, pode funcionar como suporte para as crianças em início de escolaridade. À medida que as crianças fazem a sua adaptação ao novo ambiente, aquelas que estabelecem relacionamentos positivos com os seus pares sentir-se-ão mais à vontade e mais capazes na escola. Pelo contrário, as crianças rejeitadas pelos pares podem desenvolver atitudes negativas em relação à escola, o que pode levar ao isolamento social.

Pires (2010) menciona que no processo do relacionamento entre pares, os sentimentos de pertença à turma e o suporte (percebido pela criança) do professor e dos pares são os mais críticos para a aprendizagem, tendo influência sobre a motivação escolar e o sucesso académico. Aliás, o grupo de pares pode ser mais importante do que os professores para um envolvimento escolar eficaz. Deste modo, as interações positivas com o grupo de pares constituem preditores significativos de uma boa adaptação escolar da criança, constituindo assim um elemento essencial para a promoção das suas competências sociais.

Vayer e Roncin (1992) realizaram estudos com crianças e adolescentes, tendo como objetivo avaliar as seguintes dinâmicas relacionais: as escolhas de parceiros na turma; os relacionamentos meninos-meninas e as características das crianças escolhidas e daquelas rejeitadas. Os resultados revelaram que as escolhas, tanto a nível da sala de aula como do recreio, são essencialmente de natureza afetiva, sem nenhuma relação com a competência escolar do parceiro. Verificaram também que, na infância a grande maioria dos relacionamentos dá-se só entre meninos ou só entre meninas, consoante os seus interesses comuns ou fatores de proximidade física. Na adolescência, a partir dos 14-15 anos, já se notam algumas escolhas recíprocas entre rapazes e raparigas. Os

mesmos autores salientam que «é a atividade que orienta as relações interpessoais entre as crianças de uma mesma classe. (...) a competência escolar, a que é valorizada permanentemente pelo professor, aparece como um fator muito secundário na escolha do parceiro. Para os mesmos autores, existe na turma uma organização nos relacionamentos consoante o clima afetivo atual, a qual constitui a base para as interações entre as crianças. Esta organização é evolutiva, e quando a turma está submetida a um ambiente autoritário ou quando os estímulos externos (por exemplo, o ruído) são intensos ou o nível de agressividade é grande, as crianças têm tendência a procurar quem lhes transmita mais segurança. Nessa situação, a escolha recai num colega calmo e cuja presença as tranquiliza.

Isto coloca a questão de saber por que razão há crianças que são mais escolhidas pelos seus pares e outras que o são menos. Estudando os traços da personalidade, vários estudos têm chegado à conclusão que “as crianças são escolhidas em função do sentimento de segurança que parecem transmitir às outras, sentimento que se traduz no equilíbrio da personalidade” (Vayer & Roncin, 1992, p. 89).

Assim, a escola proporciona à criança as bases do seu comportamento social futuro, onde ela vai aprender o valor da colaboração e participação no grupo, e também como se defender e reagir a situações difíceis ou adversas.

### 3. CONCEITO DE INCLUSÃO

O desenvolvimento no âmbito da EE, envolveu várias fases durante as quais o sistema educativo experimentou diferentes formas de dar resposta às crianças portadoras de deficiência/incapacidade e aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Em algumas circunstâncias, a EE foi ministrada como suplemento à educação em geral, noutras situações aconteceu inteiramente separada. Nos últimos anos, a organização em forma de sistemas separados foi ultrapassada pela perspectiva dos direitos humanos e pelo ponto de vista da eficácia (UNESCO, 2005).

A definição da UNESCO sobre a inclusão decorre da Conferência de Salamanca (1994), e aponta que, a inclusão é um movimento diretamente ligado a melhorias no sistema de educação como um todo; neste sentido, “a inclusão é vista como um processo que consiste em responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, assim como reduzir a exclusão dentro da educação. Implica mudanças e alterações de conteúdo, métodos, estruturas e estratégias, numa visão comum que abarque todas as crianças dos mesmos níveis etários, e partindo da convicção que compete aos sistemas educativos regulares educarem todas as crianças” (UNESCO, 1994).

A Educação Inclusiva age no fornecimento de respostas pertinentes para todo o universo de NEE nos contextos escolares. É uma abordagem que foca a transformação dos sistemas educativos com o propósito de responderem à diversidade de alunos, a fim da comunidade escolar assumir positivamente a diversidade e a considerarem um enriquecimento no contexto educativo e não um problema.

Como refere Ferreira e Guimarães (2006), “A inclusão impõe uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aqueles que apresentam deficiências, mas se estende a qualquer aluno que manifeste dificuldades na escola, ainda que contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de todos – professores, alunos e pessoal administrativo” (p. 116).

Citando Correia (2005) a inclusão procura levar o aluno “...com NEE às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades, (...) aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais.” (p.11).

Capucha (2010) refere que a resposta para estes alunos é, naturalmente, o prosseguimento determinado do esforço para construir uma escola de qualidade. Neste contexto, uma escola de qualidade é uma escola inclusiva que assenta num princípio de abertura a toda a população escolar, valorizando a sua diversidade. Isso implica lidar com as dificuldades de aprendizagem que todos têm uns mais que outros. No caso dos alunos com baixa frequência e alta intensidade, ou seja, os casos de incapacidade com maior gravidade, enfrentam-se as dificuldades de aprendizagem através da EE.

A literatura científica no domínio (Correia, 2005; Mantoan, 2002; Marchesi, 2001; Morgado, 1999), sublinha que, o conceito de inclusão em educação implica focalizar o interesse no aluno, de forma a dar resposta às suas necessidades específicas adaptando o ensino a essas necessidades e potencialidades. No entanto, é preciso não esquecer que, estar incluído “é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”(Silva, 2009, p.147).

As escolas têm vindo a adaptar-se e a adotar outras dinâmicas necessárias para a inclusão de todos os alunos. Rodrigues e Nogueira (2011) referem que Portugal está no grupo de países europeus “com maior taxa de inclusão escolar de alunos com deficiência.”. Isto representa uma adaptação a um novo modelo de atendimento “ (...) a estes alunos nos últimos 20 anos, onde o ensino em escolas especiais, que era a regra, passou a ser exceção” (p.10).

Candeia (2009) sublinha que a escola para todos deve centrar-se na flexibilidade dos conteúdos, nos valores, no trabalho individualizado e na aceitação de todos os alunos, implicando deste modo, a construção de objetivos e sucessos comuns.

Para que essa inclusão, não só física, possa ser alcançada, é essencial que algumas alterações se processem, tanto ao nível dos profissionais de educação como dos pais e encarregados de educação e outros serviços (Stainback, 2006).

#### **4. INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA SALA DE AULA REGULAR**

O fenómeno da globalização tem originado uma crescente diversificação cultural da população em muitos países, incluindo a União Europeia e Portugal.

Na perspetiva de Bautista (1997), a idade escolar é a altura ideal para se estabelecerem bases sólidas na relação da criança com o seu meio. A escola é o ambiente propício às interações sociais e é onde a criança vai encontrar o seu grupo de amigos, para com eles partilhar as suas vivências, sendo por isso necessário adotar uma metodologia especial e flexível e ter sempre presente que na classe, com todas as crianças, é onde se realiza a verdadeira e autêntica integração.

No contexto escolar, “um dos objetivos principais e mais importantes da prática educativa é o desenvolvimento social e afetivo, que não poderá ser conseguido sem uma aprendizagem social que se irá adquirindo num meio normalizante, tanto no ambiente familiar como social e escolar” (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997, p. 247).

A experiência da integração serve, também, para enriquecermos os outros alunos desenvolvendo neles sentimentos de compreensão, responsabilidade, paciência, respeito, capacidade para saber aceitar pessoas diferentes (Vinagreiro & Peixoto, 2000). Concomitantemente, nas escolas vem-se assistindo a uma ampla diversidade étnica e sociocultural, com a crescente mobilidade de populações migrantes (Ferreira, 2003).

Na atualidade, as sociedades democráticas valorizam o ideal da igualdade de oportunidades, que pretende ultrapassar as diferenças associadas ao estatuto social e económico. A escola e o sistema educativo, neste contexto de mudança devem ser um instrumento ao serviço desse ideal igualitário. O grande objetivo da inclusão das crianças com NEE não se limita ao meio escolar e familiar, mas à plena inclusão social. Nesse sentido, a ER representa um exemplo paradigmático, mas que é apenas um primeiro passo no direito que estas pessoas têm de participar na vida comunitária e ser incluídas nas instituições da comunidade.

Hoje em dia, há uma ênfase crescente na intervenção precoce e também na prevenção durante as etapas mais prematuras da vida, envolvendo cuidados de saúde e educação, e por conseguinte, uma aposta atempada no ideário inclusivo. Assim paulatinamente, o aluno com NEE deve ser incluído nas classes regulares junto das outras crianças, com elas convivendo e trocando experiências. O professor deve realçar as semelhanças entre os diversos alunos, minimizando as diferenças. Cabe aqui destacar

a importância do papel socializador da escola, para além do objetivo de ensinar os conhecimentos básicos e proporcionar o desenvolvimento de competências. Ambos os aspetos se deverão conciliar, pois a escola, para além de um espaço de aprendizagem e crescimento, é também um lugar de relacionamentos e criação de amizades.

Na escola inicia-se a educação que visa sensibilizar a sociedade para a aceitação da diferença. Uma atitude positiva de compreensão, aceitação e valorização da pessoa com alguma incapacidade é um objetivo essencial na construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Com a inclusão escolar de todos os alunos, as crianças passam a vivenciar e a reconhecer as suas semelhanças e diferenças, rumo a uma integração mais harmoniosa que se espera venha a frutificar nas novas gerações.

Deste modo, os conteúdos académicos devem abranger não apenas a área escolar, mas também a preparação do indivíduo para a vida, visando a sua integração na sociedade. Estes alunos necessitam de uns currículos funcionais, efetivados para o desenvolvimento nos contextos e atividades e de vida diária, que lhes permitam obter um maior grau de autonomia e orientação vocacional, segundo as suas aptidões e interesses individuais.

Na mesma linha, Santos e Morato (2002) consideram que um tal currículo deve compreender vários parâmetros, a saber: i) a identificação dos domínios curriculares (vocacionais, lazer, vida doméstica e comunitária); ii) a descrição dos envolvimento atuais e futuros; iii) a seleção das atividades úteis para o contexto ecológico do indivíduo; iv) a análise da potencialização do seu repertório comportamental; v) a listagem das adaptações necessárias ao desempenho escolar; vi) o projeto de programas individualizados.

Assim, os programas devem conter objetivos mais concretos, realistas, operacionalizáveis e funcionais do que os programas comuns (Troncoso & Cerro, 2004), integrando-os de uma forma prática e contextualizada, potenciando a sua autonomia e funcionalidade.

A educação destas crianças deve investir sobretudo nas áreas que melhor as preparem para enfrentar o mundo com a maior independência possível. Deste modo, o professor deverá “pautar todas as suas estratégias de intervenção por princípios que se prendem com o desenvolvimento da criança e com o enfatizar de competências funcionais a nível da vivência quotidiana” (Nielsen, 1999, p. 125).

É essencial que as aprendizagens tenham um carácter eminentemente prático, com o objetivo de facilitar a vida futura numa perspetiva funcional, permitindo uma

inclusão e participação ativa e válida na vida em sociedade (Lomba, 1999). Neste sentido, e “de uma forma mais concreta, os conteúdos de aprendizagem, num processo de individualização e diferenciação curricular, encontram a sua razão de ser no facto de existir a expectativa de poderem contribuir ativamente para que a vida atual e futura do aluno possa decorrer, com o máximo de autonomia possível, nos vários ambientes em que se insere” (Costa, 2000, p. 7).

A intervenção educativa em crianças com NEE deve regular-se por um investimento numa pedagogia diferenciada e integrada nas turmas do ensino regular; tal como corroboram Stainback e Stainback (1999), “é importante que as turmas inclusivas sejam ambientes nas quais os alunos se sintam seguros e tenham oportunidades para aprender sem ser indevidamente perturbados por outros alunos” (p. 392).

Embora não se possa modificar a sua condição genética ou hereditária, a educação inclusiva pode proporcionar a estes alunos um ambiente acolhedor que conduza ao pleno desenvolvimento de todo o seu potencial, facultando-lhes uma vida dentro dos padrões da “normalidade” e funcionalidade, no quadro da promoção da sua participação escolar e social. Para isso, será “necessário empreender esforços para eliminar ou diminuir as consequências que determinado défice possa provocar nas diversas fases do desenvolvimento e ao longo da vida” (Rebelo, 2008, p. 104).

Todavia, caminhar no sentido de uma escola inclusiva para alunos com NEE, onde a educação visa o sucesso de cada um deles e de todos, não é tarefa fácil para os intervenientes. Para que tal seja possível, os professores “necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papéis devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos” (Correia, 2003, p. 35).

Troncoso e Cerro (2004) elencam um conjunto de estratégias de intervenção que o professor poderá utilizar, de forma a melhorar a aprendizagem das crianças com NEE, a saber: i) possibilitar-lhe um maior número de experiências variadas; ii) trabalhar inicialmente por períodos curtos, aumentando gradualmente o tempo; iii) motivar e aumentar a autoestima; iv) utilizar objetos apelativos e variados para despertar o seu interesse pela atividade; v) ajudar e guiar a criança na realização da atividade, até que a possa fazer sozinha; vi) despertar o seu interesse pelos objetos e pessoas que a rodeiam, aproximando-se dela e mostrando-lhe coisas agradáveis e apelativas; vii) repetir muitas vezes as tarefas já realizadas, para que ela se recorde como se fazem e para que servem;

viii) aproveitar todos os factos que acontecem ao seu redor para aprender a sua utilidade, relacionando os conceitos com o que aprendeu na aula; ix) esperar com paciência pela réplica da criança, estimulando-a a dar uma resposta cada vez mais rápida; x) conduzi-la a explorar situações novas e a ter iniciativas; xi) trabalhar no sentido de lhe dar oportunidades para resolver situações de vida diária, sem se antecipar ou responder por ela; xii) conhecer a ordem pela qual se deve ensinar, possibilitando-lhe muitas situações de êxito e sequenciar bem as dificuldades; xiii) dizer à criança quando faz uma coisa bem e felicitá-la pelo êxito obtido; xiv) planear atividades nas quais ela intervenha ou atue como agente principal e selecionar as tarefas e distribuí-las no tempo, de forma que não se confunda ou canse.

Contudo, é necessário considerar que a escola inclusiva se depara ainda com muitos obstáculos, entre os quais podemos identificar: “a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações, mas o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na diferença e na disponibilidade daí decorrente. É necessário começar com as condições que temos, no intuito de gerar e bem gerir as condições necessárias. Aprende-se fazendo, para fazer melhor” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 114).

Concluindo, o aluno “especial” deve ser colocado na turma regular junto das outras crianças, com elas convivendo e aprendendo. É assim que, desde a infância, se inicia a educação que visa sensibilizar a sociedade para a aceitação da diferença. Uma atitude de compreensão e valorização da pessoa com alguma incapacidade é um objetivo essencial na construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

## 5. RELACIONAMENTO E INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS COM PEA E O SEU GRUPO DE PARES NA ESCOLA

A componente social está presente no ser humano, para cujo desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo se torna necessário o convívio com os seus pares.

Hoje em dia, o modelo de educação inclusiva proporciona a oportunidade de crianças muito diferentes partilharem o mesmo espaço, interagindo a nível físico, afetivo e social, não apenas entre si, mas também com os educadores, professores e outros adultos. Os pares influenciam as vivências das crianças no grupo, onde cada uma vai construindo o seu papel social, como já foi referido anteriormente. Desde muito cedo, nesse convívio dos jogos e brincadeiras, a criança é confrontada com outras que são diferentes, em especial aquelas que denotam dificuldades ou défices – ligeiros, moderados e graves – no seu desenvolvimento motor ou cognitivo, algumas das quais se mostram inábeis na sua capacidade de comunicar e estabelecer uma interação social satisfatória. Porém, a criança diferente ou com algum tipo de incapacidade (somática, neurológica, intelectual, relacional, ou outra) encontra problemas para realizar a experiência do seu eu e do ambiente circundante.

Vayer e Roncin (1992) classificam estas dificuldades em três tipos: i) dificuldades com o seu próprio corpo; especificar se os elementos corporais ou o sistema nervoso estiverem afetados na sua integridade; ii) dificuldades de comunicação: originadas por rejeição, choques afetivos ou ausência de comunicação; iii) dificuldades inerentes ao material: na movimentação, falta de espaço, objetos ou modelos.

Desta maneira esta criança encontra-se em desvantagem, face às outras que possuem toda a sua integridade e relações favoráveis, principalmente no relacionamento familiar. Não obstante, e com exceção dos casos mais severos, o desenvolvimento da criança com incapacidade segue as mesmas etapas daquele da criança que possui a sua integridade somática e neurológica intacta tal como afirmam Vayer e Roncin (1992) “as condições de um desenvolvimento harmonioso estão sempre, quer a criança seja deficiente quer não, ligadas ao meio que fornece ao sujeito os sentimentos de segurança, de poder agir e de ser autónomo” (p. 23).

A diferença principal é que a criança com desenvolvimento típico (ou padrão) tem maior facilidade em realizar o seu eu, mesmo em contextos difíceis, enquanto a qualidade desse contexto é vital para a criança com NEE, em especial o seu relacionamento com as pessoas.

Entendemos que as experiências significativas de aprendizagem dos alunos com PEA passam pela interação professor/aluno e alunos/aluno. No entanto, um dos maiores desafios para a inclusão destes alunos dentro de sala de aula é a comunicação. O aluno com PEA não entende tudo o que se lhe é dito ou pedido verbalmente, tanto pelo professor como pelos seus pares, por vezes a informação oral é demasiada, originando dificuldades na atenção seletiva dos estímulos e, por conseguinte, na perceção da situação social e no processamento adequado da informação.

Consistentemente Rief e Heimburge (2006) esclarecem que os diversos tipos de dificuldades de aprendizagem podem alterar qualquer combinação de “recepção ou entrada de informação no cérebro (percepção visual e/ou auditiva), registo dessa informação no cérebro (processamento, sequencialidade e organização), recuperação dos dados (memória auditiva e/ou visual) e a produção ou expressão dessa informação (comunicação a nível motor ou através da expressão oral/escrita)”(p.189).

Face ao exposto, as instruções podem ser dadas verbalmente ou não, dependendo do nível de compreensão do aluno. O recurso a imagens (reforço visual), símbolos, gestos com os alunos com PEA constituem as estratégias mais usadas, pois estes detêm uma percepção visual muito boa, o que pode ser rentabilizado no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

Tal como sublinha Pereira (2006b), sabemos agora (pois os professores têm recebido formação e têm desenvolvido uma maior consciência sobre as NEE) muito mais sobre como lecionar com base nos pontos fortes destes alunos, através dos canais que os auxiliarão a aprender mais eficazmente e recorreremos a estratégias adequadas para superar os pontos fracos.

Os professores podem deparar-se com alunos com PEA que não tenham linguagem verbal para manifestar as suas necessidades e vontades. Esta situação pode criar angústia para ambos e em certas situações, pode levar o aluno com PEA à autoagressão ou a desenvolver comportamentos desadequados para se expressar.

Convergentemente, Rief e Heimburge (2006) referem que alguns podem ostentar comportamentos mais desafiantes e o professor pode necessitar de procurar mais fundo “na sua bagagem de recursos” para chegar a eles e os ajudar a aprender (p.188).

Outra dificuldade pode ser o isolamento social, a criança com PEA pode não ter motivação para o contacto com os outros e, desta forma, irá dificultar a comunicação, tanto para o professor como para os seus pares (Santos & Caixeta, 2011).

Também o repertório marcadamente restrito de atividades e interesses dos alunos com PEA faz com que os professores tenham percepções negativas acerca das suas aprendizagens, o que se irá repercutir também nas suas práticas, pois os alunos com baixo funcionamento cognitivo tendem a ser isolados e com pouca linguagem verbal. Podem aceitar passivamente a interação, mas raramente a procuram, ao passo que o aluno com alto funcionamento pode interessar-se pelas interações e seguir as aprendizagens quando adaptadas (Camargo & Bosa, 2009).

Brito e Carrara (2010) também salientam que o comportamento do aluno exerce influência sobre a ação do professor, contudo, deve-se considerar que embora a criança com PEA tenha a sua parte de responsabilidade nas interações pouco eficazes dado a problemática das PEA, cabe ao adulto, que a princípio tem mais visão e maturidade para procurar relações mais afetivas e modificar as interações.

Porém, é no processo da relação entre professor e aluno que a formação do cidadão se realiza. Neste contexto, a literatura científica tem sublinhado a relevância das relações entre o professor e o aluno para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada se vão concretizar (Silva & Aranha, 2005).

E se o aluno é visto somente sob a perspectiva das suas limitações; a crença na sua educabilidade e possibilidades de desenvolvimento estará associada a não-aceitação de inclusão em sala de aula do ER.

Siegel (2008) afirma que “a primeira dificuldade que os pais de crianças com autismo têm de superar é compreenderem que o seu filho tem um problema. A segunda dificuldade é descobrirem qual é esse problema. A terceira é planearem o que fazer” (p.221). Enquanto pais e encarregados de educação, terão de encontrar/saber os recursos educativos disponíveis e quem os pode ajudar a obtê-los.

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, que temos vindo a referir, reforça que cada aluno tem direito a uma educação apropriada às suas necessidades educativas, logo a escola terá de apropriar e aproximar do “melhor” o Programa Educativo Individual (PEI) de cada aluno com PEA (Siegel, 2008).

Usufruir de uma sala de ER requer uma avaliação da mesma e dos respetivos recursos tanto a nível humanos como materiais. Os padrões de qualidade como o número de alunos por professor e a formação de professores, constituem fatores importantes para dar respostas às necessidades dos alunos com PEA, e os pais devem estar informados. De acordo com Siegel (2008), não há uma forma exclusiva de educar

uma criança com PEA, tal como não há “uma só forma correta de educar uma criança sem qualquer défice”(p.219). Existem pois, alguns princípios gerais que se utilizam, bem como diferentes metodologias apoiadas, como já foi referido, por diferentes técnicos (educadores, professores de educação especial, terapeutas). O importante é ser capaz de ponderar o que responderá melhor aos objetivos dos pais e da criança com PEA (*idem*).

Educar crianças com PEA implica perspetivar a educação de forma abrangente, na qual se inclui o desenvolvimento de competências precoces que, em regra, não emergem pela primeira vez na escola, como o aprender a falar, o treino da casa de banho, aprender a comer com os talheres, treino de comportamentos adaptativos ou para os mais velhos, por exemplo, a aprender a andar de autocarro. Por outro lado, os conteúdos académicos podem ser ensinados de forma usual ou de forma mais funcional, dependendo do que se considere mais adequados para a criança com PEA (*idem*).

À medida que a criança com PEA cresce, “os pais vão sendo confrontados com alguns momentos críticos, quando as metas educacionais podem necessitar de ser analisadas com particular cuidado” (*idem* p.219). O PEI deve ser implementado e revisto sempre que necessário e/ou quando houver alterações e/ou mudanças nas aprendizagens. Sobretudo quando se passa de um programa de ensino pré-escolar, para outro do 1º ciclo, ou do 1º ciclo para o 2º ciclo e, até ao secundário dado que a Lei nº85/2009, de 27 de agosto estabelece o regime da escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

A criança pode necessitar de passar de uma maior ênfase em competências mais académicas para uma maior preocupação com competências funcionais, ou de uma maior insistência no domínio verbal para uma abordagem mais persistente do domínio não-verbal. Estes momentos mais sensíveis, em que todos os envolvidos têm de analisar cuidadosamente a alteração de objetivos, não poderão ser vistos pelos pais como uma manifestação de falta de interesse da escola e/ou do professor, mas sim, um elemento revelador da preocupação em ajudar o aluno a ter melhores resultados (Lima, 2012; Siegel, 2008).

Pretende-se que a aprendizagem se faça em ambientes inclusivos, com a ajuda do professor, com/e no grupo dos pares, no contexto ao qual pertence cada um dos alunos com PEA, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade, numa perspetiva ecológica de desenvolvimento (Vygotsky, cit. por

Wertsch, 1991; Bronfenbrenner, 1979). Mas não basta colocar um aluno com PEA numa turma de ER e pensar que ele aprenderá a agir de forma “regular”.

Como afirma Siegel (2008) é bastante vantajoso “proporcionar modelos mais normais da aprendizagem de competências específicas e no campo da interação entre pares”(p. 296). No entanto, não podemos descurar o nível de desenvolvimento do aluno com PEA, o seu desenvolvimento social e o tipo de apoio que estará disponível no contexto do ER. O processo de transição para a turma do ER deve ser gradual e articulado entre o professor da turma e o docente de EE, guiando o aluno, passo a passo, através da prossecução das atividades. À medida que o aluno vai dominando as atividades e tarefas, o adulto vai-se gradualmente retirando (Correia, 2003; Lima, 2012; Siegel, 2008).

Também é certo, que o professor tem de ter consciência que tem na sua turma um aluno com PEA e deverá estar interessado nos aspetos particulares envolvidos na educação desse mesmo aluno, assim como ter em conta qual o objetivo da inclusão desse aluno, considerando-a nas suas duas vertentes: académica e social. (Siegel, 2008).

Assim sendo, a educação inclusiva não se refere apenas a um espaço físico, mas à condição ou estado de ser, implicando sentimento de pertença e aceitação, tendo mais a ver com o modo como os professores correspondem às diferenças de cada indivíduo, do que com configurações educacionais específicas (Siegel, 2008; Voltz, Brazil & Ford, 2001).

Segundo Correia (2005), é benéfico encontrar formas de aumentar a participação dos alunos com PEA, nas turmas regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais. Nesse sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino e aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno e turma, em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares e as do grupo turma. O PEI do aluno deve ser um meio pelo qual um fim é alcançado, o sucesso escolar; e, para tal, ter-se á não só que considerar as matérias letivas e não letivas e também as adequações curriculares pertinentes às características dos alunos.

A mudança na prática de cada um de nós professores, trará benefícios a este paradigma, sendo que o professor deverá centrar-se mais no aluno e nas suas capacidades/potencialidades, no contexto da turma, e não apenas nos resultados quantitativos.

## **Capítulo II**

# **ENQUADRAMENTO EMPÍRICO**

## **1. Definição do problema e justificação / relevância do estudo**

O ideal da educação inclusiva traduz-se na obrigatoriedade da escola admitir uma grande heterogeneidade de crianças, às quais deve ser proporcionado um ensino conforme as características individuais de cada uma delas. Isto representa um desafio bastante exigente para o sistema escolar e os professores, sobretudo atendendo à presença de muitos alunos com NEE, que devem ser incluídos nas turmas e na escola.

A presente investigação pretende saber até que ponto as crianças do 1º CEB que não apresentam limitações no desenvolvimento, nem incapacidades limitantes aceitam e se relacionam com os seus colegas com NEE; neste caso específico com colegas com PEA, no contexto de grupo de pares das respetivas turmas, tendo em atenção a quase inexistência de estudos específicos que envolvam a opinião dos próprios alunos acerca da inclusão.

Deste modo, foi formulado o seguinte problema:

- Será que os alunos sem NEE interagem de forma positiva com os seus colegas com autismo do 1º Ciclo do Ensino Básico?

O presente estudo surge como projeto final do curso de Formação Especializada em Educação Especial, integrada no contexto do Mestrado em Educação Especial, especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), subordinado ao tema “ Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, Interação com os Pares e Inclusão Escolar: Perceções das Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico”. A escolha do tema provém do interesse pessoal como professor do 1º CEB, em conhecer melhor e aprofundar alguns aspetos menos estudados acerca da inclusão, já que não existe muita informação sobre o modo como as crianças veem os seus pares que, pelas suas características em termos físicos, comunicativos ou comportamentais, não se assemelham à maioria daqueles com quem normalmente convivem.

Assim, considerando que ainda existem poucos estudos centrados na opinião dos próprios alunos acerca da inclusão, a nossa pesquisa pretende saber até que ponto as crianças sem NEE aceitam bem e se relacionam com os seus colegas com NEE, neste caso específico com PEA, no grupo de pares formado na turma e na escola.

## 2. Definição de objetivos

O objetivo geral do nosso trabalho de investigação é investigar se as crianças sem NEE que frequentam o 1º CEB interagem de forma positiva com os seus colegas com PEA.

Pretende-se conhecer aquilo que as próprias crianças pensam, já que os estudos sobre a inclusão de alunos com NEE na turma raramente procuram saber a opinião dos seus pares.

Contudo, Vayer e Roncin (1992) salientam que o modo como a criança normal vê o seu colega diferente é determinante para a integração deste no seu mundo. Na mesma linha, Almeida (2000) salienta que “as relações entre pares assumem um papel autónomo na dinâmica do desenvolvimento social e são consideradas como pilares para a co construção social do conhecimento. (...) elas contribuem ativamente para o desenvolvimento de um comportamento social adaptado ou inadaptado” (p. 12).

A educação é a o alicerce para ajudar uma criança com PEA no seu desenvolvimento.

Assim, para além deste objetivo principal, também se irão estudar os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as atitudes dos alunos sem NEE relativamente aos seus colegas com autismo;
- Conhecer as perceções dos alunos sem NEE relativamente à inclusão escolar dos seus colegas com autismo.
- Analisar se os alunos sem NEE interagem e comunicam com os colegas com autismo, tanto nas atividades de sala de aula como no recreio.

### **3. Plano de investigação**

Este projeto está centrado naquilo que as próprias crianças dizem acerca das suas interações com os seus colegas com autismo, no seio do grupo de pares. Ao contrário da grande maioria dos estudos sobre EI e EE, o nosso objetivo é avaliar que tipo de interações existe, no 1ºCEB, entre os alunos com NEE, neste caso específico com PEA e alunos sem NEE, integrados na mesma turma, tanto ao nível das atividades na sala de aula como dos jogos e brincadeiras no recreio escolar. Neste contexto, emergem as seguintes questões: Será que, no grupo de pares, as crianças aceitam bem e revelam atitudes positivas para com os seus colegas que têm PEA? Existe interação mútua e uma boa comunicação entre todas as crianças, independentemente das suas características e limitações? Os alunos com PEA são bem aceites pelos seus pares e estão incluídos na turma e na escola, não apenas em termos físicos mas também socio afetivos e emocionais?

Considerando o pouco conhecimento sobre o tema da investigação e os recursos disponíveis, incluindo a limitação temporal do estudo, optámos por realizar uma pesquisa do tipo exploratório com uma abordagem metodológica quantitativa de carácter descritivo.

#### **3.1. Caracterização da amostra**

O objetivo da investigação define a natureza e a dimensão do seu universo, o qual representa o “conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões” (Hill & Hill, 2005, p. 41). Raramente é possível recolher os dados para todo o universo que se vai estudar, pelo que convém seleccionar uma parte representativa desse total, ou seja, uma amostra constituída por um determinado número de participantes.

O nosso estudo incidiu sobre o universo dos alunos sem NEE, que frequentam o 1º CEB, em turmas onde estão incluídas crianças com NEE, neste caso específico com PEA. A amostra vai ser constituída por alunos de quatro turmas do 1º Ciclo de escolas de Coimbra, respetivamente 9 alunos do 1º ano; 21 alunos do 2º ano; 16 alunos do 3º ano e 17 alunos do 4º ano.

Logo na prática, representa assim uma amostra não probabilística por conveniência, constituída em função da disponibilidade e acessibilidade dos inquiridos (Barañano, 2008).

Por isso, os resultados obtidos não podem ser extrapolados com confiança para o universo, “porque não há garantia de que a amostra seja razoavelmente representativa” (Hill & Hill, 2005, p. 50).

### **3.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

Após se ter definido o problema em estudo, é preciso delimitar os critérios para a seleção da amostra e escolher o instrumento mais apropriado para a recolha dos dados que nos irão fornecer a informação necessária. Estes são utilizados para obter os dados tendo em conta a natureza do estudo e a população alvo.

Este projeto teve por base uma investigação de tipo exploratório com uma abordagem metodológica quantitativa, de carácter descritivo, sobre uma pequena amostra de participantes que frequentam uma escola de um Agrupamento de Escola, em Coimbra.

O instrumento de investigação escolhido foi o inquérito por questionário realizado a alunos do 1º CEB para a recolha de dados e posterior análise dos mesmos.

O questionário tem a vantagem de proporcionar ampla informação sobre uma variedade de parâmetros, de forma mais simples e rápida do que a análise através da observação direta. Neste contexto, Ghiglione e Matalon (1997) consideram-no o método de eleição para estudar atitudes, opiniões, preferências e representações sociais, que só são acessíveis de uma forma prática através da linguagem, afirmando que “a construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito”.

Este será administrado diretamente, sendo preenchido por alunos do 1º CEB pelo que as perguntas e afirmações serão simples e de fácil compreensão, obedecendo aos princípios da clareza, exequibilidade e pertinência.

O questionário aos alunos é constituído por três partes, só com questões fechadas e uma última aberta (Anexo A). A primeira parte consiste na caracterização da amostra, com três perguntas sobre dados pessoais dos alunos (sexo, idade e ano de escolaridade). A segunda parte é constituída por onze perguntas sobre atitudes para com os colegas com autismo. As respostas são do tipo Sim ou Não, embora em três dessas questões haja

uma terceira escolha intermédia. Na terceira parte, apresentam-se oito afirmações sobre a participação e aceitação dos alunos com PEA no grupo de pares, com três opções de resposta numa escala de Likert – “Não concordo”, “Não sei bem” e “Concordo”. De entre as oito afirmações, há quatro que estão formuladas de forma positiva e quatro de forma negativa. Os itens positivos foram avaliados numa escala ordinal de 1 (“Não concordo”) a 3 (“Concordo”), enquanto para os negativos a escala se inverteu de 3 (“Não concordo”) a 1 (“Concordo”), com o objetivo de estabelecer uma escala numérica coerente para a mensuração de dados intangíveis (Ghiglione & Matalon, 1997).

As crianças inquiridas foram previamente informadas acerca dos objetivos e do âmbito do estudo, sendo na altura realçada a importância de responderem com sinceridade, tendo em conta a sua experiência pessoal nas interações com os colegas de turma. O instrumento, antes de aplicado aos alunos, foi minuciosamente examinado por dois especialistas no domínio e, posteriormente, uma primeira versão foi aplicada a um pequeno grupo de cinco alunos dos diferentes níveis de escolaridade, no sentido de aferir possíveis dificuldades na compreensão dos itens.

### **3.3. Procedimentos adotados**

Para realizar o inquérito aos alunos, foi necessário escrever uma minuta solicitando autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas em Coimbra (Anexo B), no início de junho. Após a obtenção dessa autorização do Agrupamento de Escolas, uma outra foi pedida aos encarregados de educação dos alunos (Anexo C) que fazem parte da amostra, incluindo uma breve explicação sobre os objetivos do estudo. Como foi necessário verificar se o questionário estava adequado ao nível de compreensão das crianças e se as perguntas não suscitavam dúvidas de interpretação (Anexo D), foi realizado um teste prévio junto de cinco alunos que não apresentaram dificuldades, tendo ficado a versão original para aplicação.

Tal como recomenda Foddy (1996), é útil “realizar um pré-teste numa pequena amostra constituída por inquiridos pertencentes à população-alvo” (p. 204). Após aplicação do teste prévio foi aplicada uma avaliação ao questionário. Os questionários foram entregues pelo investigador diretamente aos alunos, no início de uma das aulas e na presença do respetivo professor. Depois de uma breve explicação sobre os objetivos

do estudo e o modo de preenchimento, foi-lhes pedido para responderem com sinceridade, marcando com uma cruz (X) o quadrado na opção escolhida.

No final, o professor da turma recolheu os inquéritos preenchidos, entregando-os ao investigador dentro de um envelope fechado.

## **Capítulo III**

# **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Iremos agora apresentar os resultados obtidos no inquérito, segundo a análise estatística descritiva dos dados. O conjunto dos dados está organizado sob a forma de tabelas, segundo as várias questões do inquérito, com a frequência e a percentagem correspondentes às respostas dos inquiridos e ainda outros parâmetros estatísticos relevantes para a sua interpretação (média, moda e desvio padrão).

### 1. Caracterização sociodemográfica da amostra

A primeira parte do questionário continha três perguntas sobre dados pessoais – género, idade e ano de escolaridade – dos inquiridos, a fim de caracterizar a amostra.

Tal como conseguimos comprovar pela Tabela1, as raparigas são em número ligeiramente superior (n=35; 55.5%) aos rapazes (n=28; 44.5%).

Tabela 1

*Distribuição da amostra relativamente ao Género dos alunos*

<b>Género</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Masculino	28	44.5
Feminino	35	55.5

No que diz respeito à idade dos alunos, constatamos na Tabela 2 que 30% (n=19) dos alunos inquiridos tem 8 anos; sucedendo-se, de forma decrescente, 27% (n=17) com 7 anos; 20.5% (n=13) tem 9 anos; 13% (n=8) tem 10 anos e os restantes 9.5% (n=6) tem apenas 6 anos. A média das idades é de 8 anos, sendo que a moda é também 8 já que é a idade que tem maior número de alunos.

Tabela 2

*Distribuição da amostra relativamente à Idade dos alunos*

<b>Idade</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
6 Anos	6	9.5
7 Anos	17	27
8 Anos	19	30
9 Anos	13	20.5
10 Anos	8	13

Relativamente à distribuição por ano de escolaridade verificamos que 34% (n=21) dos alunos inquiridos são do 2º ano, seguindo-se o 4º ano com 27% (n=17) e o 3º ano com 25% (n=16). O 1º ano tem apenas 14% (n=9) dos inquiridos. O 3º ano representa exatamente um quarto da amostra e o 2º e 4º ano representam, em conjunto, mais de metade da amostra.

Tabela 3

*Distribuição da amostra relativamente ao ano de escolaridade*

Ano	n	%
1º	9	14
2º	21	34
3º	16	25
4º	17	27

## 2. Resultados relativos às atitudes para os colegas com autismo

Após a caracterização sociodemográfica da amostra, iremos agora proceder à análise descritiva das diversas questões que constavam no questionário preenchido pelos alunos. A segunda parte tinha onze perguntas acerca das atitudes para com os colegas com autismo, com vista a avaliar a atitude e as práticas dos alunos do ensino regular face aos seus colegas com NEE. As respostas são do tipo dicotómico, “Sim “ ou “ Não “, embora em quatro questões as alternativas de resposta sejam diferentes, numa delas, a opção é “ Não tenho a certeza “ (em vez de “ Não “), e em outras três questões haja uma terceira escolha, representada por “Sim, mas poucas vezes” e “ Só de alguns”.

A Tabela 4 mostra as respostas para as perguntas 1,6,7,8,9,10 e 11, relativas à segunda parte do questionário, com as respetivas frequências absolutas e relativas (percentagens), apresentando-se a sombreado o valor mais elevado em cada resposta, de modo a facilitar a sua identificação.

Pode assim observar-se que, no conjunto destas sete questões, apenas a nona questão não é afirmativa. Assim, 84.0% (n=53) dos inquiridos diz não ficar triste quando esses colegas não os compreendem, ao invés os restantes 16% (n=10) ficam tristes por eles não os compreenderem.

Nas restantes seis perguntas, o grau de concordância é geral, sendo particularmente elevado nas questões 1,7,8,10 e 11 em que as respostas positivas ultrapassam ou ficam muito próximas de 90%. Apenas na questão 6, as respostas positivas rondam os 62% (n=39), ou seja, a maioria dos alunos afirma realizar trabalhos

de grupo com os colegas com PEA, enquanto 38% (n=24) diz que não realiza trabalhos com os colegas. Assim sendo, constatamos que um número expressivo de alunos admite que não costuma fazer trabalhos de grupo. É um dado a salientar pois o trabalho de grupo promove o trabalho colaborativo e fomenta a interação em situações de trabalho e, por conseguinte, promove o desenvolvimento de competências comunicacionais e de participação. De acordo com os dados recolhidos torna-se fundamental reforçar os trabalhos de grupo.

Tabela 4

*Distribuição da amostra nas questões relativas às atitudes para com colegas com Autismo*

Perguntas ( Parte II )	Sim		Não	
	n	%	n	%
1. Tens conhecimento na tua turma ou escola de algum colega que tenha dificuldade de aprendizagem e necessidades especiais, e por isso, tem de ter apoio de outros profissionais/professores?	60	95	3	5
6. Costumas fazer trabalhos de grupo com eles?	39	62	24	38
7. Gostas de ajudar esses teus colegas nas tarefas da sala de aula?	57	90.5	6	9.5
8. Um colega com autismo pode ser o teu melhor amigo?	57	90.5	6	9.5
9. Quando brincas ou trabalhas com esses colegas e quando eles não te compreendem, ficas triste?	10	16	53	84
10. Gostarias de ter um desses colegas sentado ao teu lado?	56	89	7	11
11. Em situação de “desentendimento”, costumavas defender esses colegas?	56	89	7	11

A tabela 5 mostra-nos que mais de três quartos dos alunos inquiridos, ou seja, 79% (n=50) neste questionário tem conhecimento que esses seus colegas apresentam algumas dificuldades ou limitações nas interações com eles nas atividades fora da sala de aula, por outro lado, cerca de 21% (n=13) dos alunos inquiridos não tem a certeza.

Tabela 5

*Distribuição da amostra nas questões relativas às atitudes para com colegas com Autismo*

Perguntas ( Parte II )	Sim		Não tenho a certeza	
	n	%	n	%
2. Tens conhecimento que tens na turma de algum aluno com um problema chamado autismo e que, por isso, poderá ter mais dificuldade nas relações com os colegas, nas brincadeiras e jogos?	50	79	13	21

Relativamente à tabela 6, são expostos os resultados para as questões 3 e 4 que apresentam três opções de resposta: “ Sim”; Sim, mas poucas vezes” e “Não”.

Na questão 3, observamos que 95% (n=60) dos alunos inquiridos costuma falar com esses colegas, enquanto apenas 5% (n=3) admite não falar com eles. Apesar disso desses 95% (n=60), constatamos que 47.5% (n=30) dos alunos afirma falar com eles, mas poucas vezes, sendo que isso sucede devido ao fato dos alunos com autismo, eles próprios se afastarem e não procurarem interagir com os seus colegas. A situação de dificuldade ou limitações de interação por parte desses alunos, fica mais evidente nas respostas dadas na questão 4, onde a maioria dos alunos 57% (n=36) afirma brincar com eles, mas poucas vezes. É de realçar também a baixa percentagem de alunos que não brinca com esses colegas, ou seja, 16% (n=10).

Tabela 6

*Distribuição da amostra nas questões relativas às atitudes para com colegas com Autismo*

Perguntas ( Parte II )	Sim		Sim, mas poucas vezes		Não	
	n	%	n	%	n	%
3. Costumas falar com esses colegas?	30	47.5	30	47.5	3	5
4. Costumas brincar com eles no recreio?	17	27	36	57	10	16

No que diz respeito à tabela 7, fica bem patente que os alunos com autismo estão perfeitamente incluídos no meio escolar, pois cerca de 99% (n=62) dos alunos inquiridos afirma gostar da companhia desses colegas ou de alguns deles, sendo que 78% (n=49) respondeu “ Sim” e 20.5% (n=13) respondeu “ Só de alguns”. Apenas um deles, ou seja, 1.5% (n=1) da amostra respondeu negativamente a esta questão, afirmando não gostar da companhia de nenhum.

Tabela 7

*Distribuição da amostra nas questões relativas às atitudes para com colegas com Autismo*

Perguntas ( Parte II )	Sim		Não		Só de alguns	
	n	%	n	%	n	%
5. Gostas da companhia deles?	49	78	1	1.5	13	20.5

Nas quatro tabelas anteriores, no somatório final, verifica-se que há uma clara maioria de respostas afirmativas no conjunto das questões que pretendem avaliar o modo como todas as crianças se relacionam e interagem com os seus colegas com autismo.

De seguida apresentamos uma tabela com os dados estatísticos descritivos das atitudes para com os alunos com autismo. Selecionámos todas as perguntas da segunda parte do questionário, excluindo a nº 9, que não é adequada para a análise.

Todas as questões estão formuladas de forma positiva, sendo utilizada uma escala ordinal para as três opções de resposta – 2 para “Sim” ; 1 para “Não” e “Não tenho a certeza” e 1.5 para a escolha intermédia “Sim, mas poucas vezes” ou “Só de alguns” (nas questões nº 3, 4 e 5).

A tabela 8 mostra as dez questões que verificam este objetivo com a média, a moda e o desvio padrão das várias respostas. Podemos verificar que em todas elas a concordância é maioritária, sendo o “Sim” a opção mais escolhida, com a exceção da terceira pergunta que tem exatamente os mesmos valores para o “ Sim” e o “ Sim, mas poucas vezes” e a quarta primeira, em que a opção maioritária é “Sim, mas poucas vezes”. De facto, numa das questões que foca uma interação concreta entre as crianças, que é o brincar, a mesma apresenta a média de 1.55, muito próxima do valor intermédio ou neutral 1.5. A pergunta 6 também apresenta uma média de 1.62 que também se aproxima do valor intermédio ou neutral. Essa questão está relacionada com o trabalho em sala de aula em grupo.

No geral a média estatística para as dez questões é elevada, especialmente nas questões 1,7,8,10 e 11, e a moda corresponde a “Sim” em quase todas, com exceção da pergunta 4 que é de 1.5. Na pergunta 1 a média é de 1.95 (DP=0.214), o que revela que as crianças têm conhecimento que existem na sua escola crianças “especiais”, bem como na pergunta 2 em que a média é de 1.79 (DP=0.407).

A média total das dez perguntas é de 1.8, sendo a moda de 2 e o desvio padrão de 0,331.

Tabela 8

*Distribuição dos dados estatísticos descritivos nas questões relativas às atitudes para com colegas com Autismo*

Perguntas ( Parte II )	M	Mo	DP
1.Tens conhecimento na tua turma ou escola de algum colega que tenha dificuldade de aprendizagem e necessidades especiais, e por isso, tem de ter apoio de outros profissionais/professores?	1.95	2	0.214
2. Tens conhecimento que tens na turma de algum aluno com um problema chamado autismo e que, por isso, poderá ter mais dificuldade nas relações com os colegas, nas brincadeiras e jogos?	1.79	2	0.407
3. Costumas falar com esses colegas?	1.71	1.5 e 2	0.293

4. Costumas brincar com eles no recreio?	1.55	1.5	0.325
5. Gostas da companhia deles?	1.78	2	0.365
6. Costumas fazer trabalhos de grupo com eles?	1.62	2	0.489
7. Gostas de ajudar esses teus colegas nas tarefas da sala de aula?	1.9	2	0.295
8. Um colega com autismo pode ser o teu melhor amigo?	1.9	2	0.295
10. Gostarias de ter um desses colegas sentado ao teu lado?	1.89	2	0.316
11. Em situação de “desentendimento”, costumavas defender esses colegas?	1.89	2	0.316
Total	1.8	2	0.331

### 3. Resultados relativos à participação e aceitação dos colegas com autismo no grupo

A terceira parte do questionário constava de oito afirmações para avaliar a participação e aceitação dos alunos com autismo no grupo de pares, cada uma das quais com três opções de resposta, segundo uma escala de Likert – “Não Concordo”, “Não sei bem” e “Concordo”.

Dessas oito afirmações, cinco estão formuladas de forma positiva e as restantes três de forma negativa. Para as afirmações positivas, “Concordo” é a opção de resposta mais favorável, sucedendo o inverso para as negativas, em que “Não Concordo” é a melhor opção.

A tabela 9 mostra os resultados obtidos nesta terceira parte do questionário, igualmente com as respetivas frequências absolutas e relativas (percentagens), estando a sombreado a opção de resposta mais escolhida para cada afirmação. Considerando o que foi dito acerca das afirmações positivas e negativas, o total das oito afirmações recebe a melhor avaliação possível em sete delas – “Não Concordo” em todas as três negativas e “Concordo” em quatro das cinco positivas.

Apenas a sexta afirmação obtém 41% (n=26) de respostas “Não sei bem”, os alunos que concordam que estes têm comportamentos negativos são 27% (n=17) e os que não concordam são 32% (n=20). Constatamos com estes resultados que os alunos admitem e têm consciência dos problemas comportamentais dos colegas com autismo.

Esta avaliação positiva é particularmente elevada nas afirmações 1 com 82.5% (n=52), 2 com 89% (n=56) e 5 com 86% (n=54) que representa mais de três quartos dos alunos inquiridos e nas afirmações 4 e 8, com exatamente três quartos em ambas, ou

seja, 75% (n=47). Os alunos afirmam que os seus colegas com autismo devem frequentar a mesma escola e são bem aceites pelos colegas a brincar no recreio. No que diz respeito à terceira afirmação 63.5% (n=40) considere que estes alunos são bem aceites na turma, mas cerca de 35% (n=22) não sabem muito bem. De qualquer modo é de realçar que apenas 1.5% (n=1) afirme que eles não são bem aceites no grupo turma, revelando claramente uma ideia de inclusão e integração nesta escola.

Com isso pode assim considerar-se que estas crianças são bem aceites no grupo de pares, revelando os seus colegas atitudes muito favoráveis à sua inclusão na turma e na escola.

Tabela 9

*Distribuição da amostra nas afirmações relativas à participação e aceitação dos colegas com autismo no grupo*

Afirmações	Não concordo		Não sei bem		Concordo	
	n	%	n	%	n	%
1. Na minha escola, os alunos com autismo são bem tratados pelos outros colegas.	1	1.5	10	16	52	82.5
2. Os alunos com autismo não devem frequentar a mesma escola que eu e os outros alunos.	56	89	4	6	3	5
3. Na minha turma, os alunos autismo não se sentem aceites na sala de aula.	40	63.5	22	35	1	1.5
4. Os alunos com autismo gostam de brincar com os outros colegas como eu.	3	5	13	20	47	75
5. Os alunos com autismo não são bem aceites no recreio escolar.	54	86	7	11	2	3
6. Na minha turma, os alunos com autismo têm comportamentos negativos que perturbam as aulas.	20	32	26	41	17	27
7. Os professores já falaram com a turma sobre essas dificuldades desses teus colegas.	4	6	19	30.5	40	63.5
8. Costumam propor atividades e jogos que incluem esses colegas.	5	8	11	17	47	75

Tendo em atenção os objetivos delineados, de seguida iremos apresentar a tabela relativa aos resultados das estatísticas descritivas, a média aritmética (M), a moda (Mo) e o desvio padrão (DP), referentes às respostas dos 63 inquiridos para as várias afirmações que assumem um formato de escala de Likert.

A moda indica o valor que surge com maior frequência, correspondendo assim à opção de resposta mais votada. Uma vez que se utilizou a escala de Likert, o valor 1 representa o pior (Não concordo), enquanto o 3 é o melhor. (Concordo).

Para aprofundar o objetivo em que se pretende conhecer e analisar se os alunos sem NEE têm boas percepções, em termos participação e aceitação sobre aos seus colegas com autismo; foi necessário selecionar as afirmações da terceira parte do inquérito sobre a participação e aceitação dos colegas com NEE no grupo de pares. De entre elas, há quatro que estão formuladas de forma positiva e quatro de forma negativa. Os itens positivos foram avaliados numa escala ordinal de 1 (“Não concordo”) a 3 (“Concordo”), enquanto para os negativos a escala inverteu de 3 (“Não concordo”) a 1 (“Concordo”), como recomendado por Hill e Hill (2005).

Em sete das oito afirmações, a moda corresponde ao valor máximo 3 (“Concordo”), sendo igual a 2 (“Não sei bem”) para a sexta afirmação. Em 88% (n=7) das afirmações a média é superior a 2.5; sendo muito próxima de 2 (2.04), apenas na sexta afirmação, relacionada com o comportamento demonstrado por esses alunos na sala de aula.

No conjunto das oito afirmações, a média total é 2.63 (“Concordo”) e a moda é igual a 3 (“Concordo”) em sete das oito afirmações, o que exprime uma opinião e percepções muito positivas quanto à participação e aceitação das crianças com autismo no grupo de pares.

Tabela 10

*Distribuição dos dados estatísticos descritivos nas nas afirmações relativas à participação e aceitação dos colegas com autismo no grupo*

Afirmações	M	Mo	DP
1. Na minha escola, os alunos com autismo são bem tratados pelos outros colegas.	2.80	3	0.434
2. Os alunos com autismo não devem frequentar a mesma escola que eu e os outros alunos.	2.84	3	0.482
3. Na minha turma, os alunos autismo não se sentem aceites na sala de aula.	2.61	3	0.521
4. Os alunos com autismo gostam de brincar com os outros colegas como eu.	2.7	3	0.557
5. Os alunos com autismo não são bem aceites no recreio escolar.	2.83	3	0.459
6. Na minha turma, os alunos com autismo têm comportamentos negativos que perturbam as aulas.	2.04	2	0.771
7. Os professores já falaram com a turma sobre essas dificuldades desses teus colegas.	2.57	3	0.614
8. Costumam propor atividades e jogos que incluem esses colegas.	2.67	3	0.622
Total	2.63	3	0.558

# **CAPÍTULO IV**

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os resultados deste projeto de investigação final do curso de Formação Especializada em Educação Especial, obtidos a partir do inquérito por questionário realizado a uma amostra de 63 alunos do 1º, 2º e 3º e 4º ano do 1º CEB ajudaram-nos a dar a conhecer e analisar melhor o tema da inclusão dos alunos com autismo e o modo como eles são aceites no grupo de pares formado na turma e na escola. Porém, há que ter em consideração o facto de se tratar de uma amostra por conveniência escolhida no Agrupamento de Escolas onde lecionamos, e este método de amostragem não probabilístico impossibilitar o estender das conclusões para o universo do estudo. Ainda assim, podem destacar-se algumas ideias gerais e identificar aspetos importantes do tema em estudo.

Começando pela caracterização da amostra, verifica-se que no que se refere ao género dos inquiridos, as raparigas são em maior número do que os rapazes, respetivamente 55.5% (n=35) e 44.5% (n=28).

Quanto à idade, mais de metade, ou seja, 57% (n=36) dos inquiridos tem entre 7 e 8 anos, sendo que com 6 anos, há apenas 9,5% (n=6) e com 10 anos, apenas 13% (n=8). Os alunos inquiridos têm uma média etária de 8 anos.

No que diz respeito à sua distribuição pelas turmas do 1º CEB, um quarto, ou seja, 25% (n=16) frequenta o 3ºano e 27% (n=17) frequenta o 4º ano. A maioria dos alunos 34% (n=21) frequenta o 2º ano, sendo que apenas 14% (n=9) frequenta o 1º ano. Os alunos inquiridos pertencem a quatro turmas, onde há 9 crianças com autismo, sendo seis rapazes e três raparigas.

O questionário propriamente dito constava de duas partes, após as três questões iniciais para caracterizar a amostra – género, idade e ano de escolaridade. Na segunda parte, havia onze perguntas, oito com respostas dicotómicas, sete com Sim/Não e uma com Sim/ Não tenho a certeza, sendo que as restantes três tinham três opções de resposta. Estas visavam dar a conhecer as atitudes para com os colegas com autismo. A terceira parte continha mais oito afirmações destinadas a conhecer e analisar a participação e a aceitação dos alunos com autismo no grupo de pares, tanto no recreio como na sala de aula.

De seguida passaremos à análise das respostas às onze questões da segunda parte, sobre as atitudes para com os colegas com autismo. Observamos então que oito dessas questões (1, 2, 5, 7, 8, 9, 10 e 11) apresentam valores positivos bastante elevados com mais de 75%, sendo que em três dessas questões (1, 7 e 8) ultrapassam mesmo os 90% de respostas positivas. Há apenas uma resposta intermédia, "Sim, mas poucas

vezes” com 57% (n=36) na questão 4. Estes resultados são corroborados por Camargo e Bosa (2009) que mencionam que os alunos com PEA podem aceitar passivamente a interação, mas raramente a procuram, ao passo que o aluno com alto funcionamento pode interessar-se pelas interações e seguir as aprendizagens quando adaptadas. Na questão 3 sobre se costumam falar com os colegas com autismo, há 95% (n=60) de respostas que afirma que “Sim”/“ Sim, mas poucas vezes”. No entanto, 47.5% dos inquiridos afirmam falar, mas poucas vezes com os seus colegas com autismo. Naturalmente, as capacidades de comunicação são determinantes e as crianças com atrasos cognitivos terão maior dificuldade nesta área, eventualmente com limitações na linguagem expressiva. É de salientar que apenas 5% (n=1) assevera não falar com eles. Nessa linha Vayer e Roncin (1992) afirmam que “as condições de um desenvolvimento harmonioso estão sempre, quer a criança tenha incapacidade quer não, ligadas ao meio que fornece ao sujeito os sentimentos de segurança, de poder agir e de ser autónomo”. A diferença principal é que a criança com desenvolvimento típico (ou padrão) tem maior facilidade em realizar o seu eu, mesmo em contextos difíceis, enquanto a qualidade desse contexto é vital para a criança deficiente, em especial o seu relacionamento com as pessoas. Neste contexto, a literatura científica tem sublinhado a relevância das relações entre o professor e o aluno para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada se vão concretizar (Silva & Aranha, 2005).

Voltando à análise da questão 4 verificamos que apenas 27% (n=17) dos inquiridos afirma que costuma brincar no recreio com os seus colegas com autismo, mais de metade, 57% (n=36) assevera brincar, mas poucas vezes, sendo que 16% (n=10) afirma nunca os escolher como companheiros de brincadeira. Isto pode dever-se ao facto de algumas dessas crianças terem menos capacidades motoras, as quais têm um papel importante na interação lúdica. Vayer e Roncin (1992) salientam que a criança com incapacidade motora pode ser bem aceite na sala de aula, mas não é integrada no jogo, enquanto outra criança com uma capacidade de comunicação inferior já pode ser procurada para as atividades no recreio.

Mais de três quartos, 78% (n=49) dos inquiridos afirma gostar da companhia dos colegas com autismo, sendo que quase todos têm conhecimento, isto é, 95% (n=60) que têm colegas com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Desses 95% (n=60), 79% (n=50) sabe que esses colegas têm um problema chamado autismo e que, por isso, poderão ter mais dificuldades nas relações com outros colegas. Quase todos

89% (n=56) considera que se deve defender esses colegas numa situação de conflito, o mesmo número gostariam de ter um desses colegas como companheiro de carteira e 90.5% (n=57) admite que eles possam ser os seus melhores amigos. Relativamente ao ajudar os seus colegas com autismo nas tarefas escolares, 90.5% (n=57) gosta muito de os ajudar. Pode assim considerar-se que as crianças com autismo são bem aceites no grupo de pares, revelando os seus colegas uma atitude bastante favorável à sua inclusão na turma e na escola. De novo, estas conclusões são similares às das pesquisas realizadas por Vayer e Roncin (1992) para avaliarem qual a perceção de crianças em idade escolar sobre os colegas com incapacidade. Todas elas partilham a opinião de que esses colegas precisam de ser ajudados, enquanto a maioria diz que todas as crianças com ou sem incapacidade devem estar na mesma escola, ou seja, “é melhor que ela esteja aqui, a gente pode ajudar-se mutuamente...” (p. 102).

A avaliar apenas por estas respostas, dir-se-ia que existe um bom relacionamento e interação entre pares que incluem crianças com autismo, muito embora, como recordam Vayer e Roncin (1992), a comunicação represente o fator essencial para se ser aceite no grupo de pares. Os mesmos autores referem que qualquer que seja o estatuto atribuído ao outro, deficiente ou normal, é sempre o comportamento do sujeito que determina a atitude para com ele.

É importante salientar que 62% (n=39) admitem fazer trabalhos em grupo com esses colegas, enquanto 38% (n=24) afirma que não o faz. Nessa linha é importante reforçar a realização de trabalhos de grupo, pois promovem o trabalho colaborativo e fomentam a interação em situações de trabalho e, por conseguinte, promovem o desenvolvimento de competências comunicacionais e de participação. Nesse sentido Rodrigues-Lima (2007) refere que aprender a colaborar passa pela criação de oportunidades de participação e aprendizagem conjunta na sala de aula, e em toda a comunidade educativa, em suma, passa pelo desejo de trabalhar em colaboração. Ainda César & Santos (2006) refere que a prática escolar inclusiva implica necessariamente: a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de subdividi-lo.

A terceira parte do questionário pretendia conhecer e analisar a participação e a aceitação dos alunos com autismo no grupo de pares, formado na turma e na escola, com oito afirmações. O resultado global foi de novo bastante positivo, sendo a opção mais favorável escolhida com a maior percentagem em todos os itens, exceto na sexta afirmação, em que 41% (n=26) dos inquiridos não sabia bem se os colegas com autismo

tinham comportamentos perturbadores na sala de aula, sendo que 32% (n=20) considerava que não e apenas 27% (n=17) afirmava que se comportava de forma inapropriada. Neste caso a literatura científica, refere que “alunos bem adaptados comportam-se de modo apropriado e raramente são disruptivos» (Birch & Ladd, 1996 cit. por Pires, 2010, p. 32). Os mesmos autores salientam que a qualidade das relações estabelecidas entre os pares, no contexto de sala de aula, pode funcionar como suporte para as crianças em início de escolaridade. À medida que as crianças fazem a sua adaptação ao novo ambiente, aquelas que estabelecem relacionamentos positivos com os seus pares sentir-se-ão mais à vontade e mais capazes na escola. Pelo contrário, as crianças rejeitadas pelos pares podem desenvolver atitudes negativas em relação à escola, o que as leva ao isolamento social.

De salientar que a maior concordância se deu nas afirmações que esses alunos devem frequentar a mesma escola com os outros com 89% (n=56), que são bem tratados pelos colegas com 82.5% (n=52) e que eles são bem aceites no recreio com 86% (n=54). Nessa linha, Rodrigues-Lima (2007) afirma que a inclusão unifica-se pela participação ativa de todos os alunos com ou sem NEE na mesma sala e na mesma escola. Corroborando o que foi dito anteriormente, Bautista (1997) menciona que a idade escolar é a altura ideal para se estabelecerem bases sólidas na relação da criança com o seu meio. A escola é o ambiente propício às interações sociais e é onde a criança vai encontrar o seu grupo de amigos, para com eles partilhar as suas vivências, sendo por isso necessário adotar uma metodologia especial e flexível e ter sempre presente que na classe, com todas as crianças, é onde se realiza a verdadeira e autêntica integração.

Por seu lado, três quartos dos inquiridos, ou seja, 75% (n=47), afirmam que os colegas com autismo gostam de brincar com eles e que os professores costumam propor atividades e jogos que incluem esses seus colegas. Corroborando estes resultados, Pires (2010) menciona que no processo do relacionamento entre pares, os sentimentos de pertença à turma e o suporte (percebido pela criança) do professor e dos pares são os mais críticos para a aprendizagem, tendo influência sobre a motivação escolar e o sucesso académico. Aliás, o grupo de pares pode ser mais importante do que os professores para um envolvimento escolar eficaz. Deste modo, as interações positivas com o grupo de pares constituem preditores significativos de uma boa adaptação escolar da criança, constituindo assim um elemento essencial para a promoção das suas competências sociais.

Por fim, nas terceira e sétima afirmações, o grau de concordância foi em ambas de 63.5% (n=40), no entanto o grau de discordância foi bastante baixo, sendo de apenas 1.5% (n=1) na terceira, ou seja, apenas um dos alunos inquiridos afirma que os seus colegas com autismo não se sentem bem aceites na sala de aula e de 6% (n=4) na sétima, ou seja, apenas quatro alunos inquiridos afirmam que os professores nunca lhes falaram sobre os problemas e dificuldades desses seus colegas,

Estas conclusões a que fomos chegando vão ao encontro daquilo que é afirmado na literatura, acerca do desejo da criança obter a aceitação social dos seus pares. Ao iniciar a sua vida escolar, a criança sente necessidade de se integrar e sentir aceite, para conquistar a amizade e apreciação dos colegas. Assim, se o aluno com NEE não for muito diferente e, sobretudo, não for agressivo, será normalmente integrado no grupo de pares, pois “é a atividade que orienta as relações interpessoais entre as crianças de uma mesma classe” (Vayer & Roncin, 1992, p. 86). A atitude de aceitação antes revelada parece traduzir-se em comportamentos e práticas efetivas que favorecem ou indiciam uma inclusão real no grupo de pares, corroborando Odom *et al.* (2007) quando afirmam que a inclusão significa pertença e participação numa sociedade diversificada e pode ser benéfica para as crianças com e sem NEE. Por outro lado, uma vez que a maioria das crianças deseja estar com as outras, Vayer e Roncin (1992) também concordam que não deve haver grandes problemas de integração, desde que a criança com desvantagem tenha alguma capacidade de comunicação, seja qual for a natureza ou gravidade da sua deficiência.

Por fim, iremos também fazer um breve comentário às respostas dos alunos inquiridos à questão aberta onde se pedia para apresentar uma ou duas sugestões sobre a forma como melhorar as relações com estes colegas.

Podemos afirmar que existe uma grande concordância entre a grande maioria de que o brincar com eles, integrando-os nas brincadeiras e tratá-los bem serão os dois aspetos primordiais para uma melhoria na relação com eles. Além disto, surge o falar com eles e ajudá-los em situações que necessitem de ajuda. Assim, estes testemunhos estão de acordo com os dados obtidos no questionário, confirmando as conclusões do nosso estudo, que iremos desenvolver a seguir.

## **CONCLUSÕES**

## Conclusões

A maioria dos estudos sobre a inclusão das crianças com NEE na turma da escola regular, não procura saber a opinião das outras crianças sem NEE e de que modo elas aceitam e se relacionam com os seus colegas. Nessa linha, Vayer e Rocin (1992) referem que a sala de aula é uma estrutura social composta por personagens diferentes uns dos outros quanto à personalidade e à capacidade de se comunicar. Deste modo, torna-se importante compreender as relações que as crianças estabelecem entre si, pois o ambiente da turma depende da comunicação no grupo de pares e o modo como a criança encara o seu colega diferente é determinante para a integração e aceitação deste no seu mundo. Nesse sentido, os mesmos autores mencionam que se devem colocar crianças com incapacidade com outras crianças, pois isso, é sempre favorável ao desenvolvimento dos sujeitos desfavorecidos e jamais é negativo para os normais. Para além disto, a educação e a socialização estão interligadas, pelo que a inclusão de todas as crianças na vida escolar constitui o primeiro passo da sua admissão na sociedade. Assim, partindo do facto de existirem poucos estudos centrados na opinião dos próprios alunos acerca da inclusão, a nossa pesquisa ambicionou investigar se os alunos sem NEE revelam uma atitude positiva de aceitação no modo como interagem e se relacionam com os seus colegas com NEE, no grupo de pares da turma e da escola. Os dados da investigação foram obtidos através de um inquérito por questionário a 63 alunos sem NEE de quatro turmas do 1º, 2º, 3º e 4º ano do 1º CEB de um Agrupamento de Escolas de Coimbra, nas quais estão incluídos 9 alunos com PEA.

A importância do grupo de pares no desenvolvimento da criança é salientada por vários autores, sendo que essa interação pode superar o papel da interação com os adultos, porque na relação entre pares existe mais igualdade, equilíbrio e necessidade de consenso. Assim, a capacidade das crianças estabelecerem relações interpessoais e a aquisição de competências sociais dependem das interações que se estabelecem no grupo de pares (Sprinthall & Collins, 2003).

Neste sentido, a inclusão da criança diferente só poderá ser efetiva se ela se sentir aceite pelos seus pares, e integrada física, social e emocionalmente na escola. Os resultados do nosso estudo parecem confirmar essa aceitação, registando-se uma ampla conformidade quanto ao direito de os alunos com NEE frequentarem a escola regular, onde são bem tratados pelos seus pares, na opinião dos inquiridos. Apesar disso, existe

uma grande variabilidade quanto ao tipo de comportamentos que os alunos com PEA têm na sala de aula, já que sensivelmente o mesmo número de alunos, 27% (n=17) afirma que eles perturbam o seu bom funcionamento, enquanto 32% (n=20) que não perturbam.

No entanto, mais de 90% (n=57) afirma mesmo que um colega com NEE pode ser o seu melhor amigo. Aqui, importa referir que a integração no grupo de pares obedece a certas condições, a mais importante das quais é a capacidade de comunicação, como referem repetidamente Vayer e Roncin, (1992) afirma pois que “para se ser aceite no grupo de pares, o fator fundamental é a comunicação, qualquer que seja a criança”(p.92). Por outro lado, os comportamentos agressivos ou de oposição levam a que essas crianças sejam rejeitadas, seja qual for a sua aptidão física ou mental. Os mesmos autores referem que as escolhas dos pares são essencialmente de natureza afetiva, sendo os parceiros escolhidos em função das suas competências comunicativas e ainda pela segurança que possam transmitir, sobretudo em ambientes autoritários ou pouco harmoniosos.

Ao nível da sala de aula, o nosso estudo também revelou que a grande maioria das crianças diz que gosta de ajudar os seus colegas com NEE, nas tarefas escolares, e que não se importa de ter um desses colegas sentado ao seu lado. Associando todos estes dados, pode concluir-se que existe uma atitude positiva dos alunos inquiridos face aos seus pares diferentes, o que é um bom indicador de inclusão. Porém, no que se refere ao ambiente do recreio e às interações concretas entre todas as crianças, notam-se algumas diferenças que convém salientar. Aqui, o fator mais visível reside no facto de um número significativo, ou seja, 57% (n=36) das crianças inquiridas dizer que só costuma escolher os colegas com NEE para brincar no recreio, às vezes, sendo que 16% (n=10) refere que não brinca com eles. Já ao nível das conversas, 47.5% (n=30) costuma falar com esses colegas, embora os mesmos 47.5% (n=30) digam que o fazem ocasionalmente. Contudo, a grande maioria tem a perceção de que os seus colegas diferentes também gostam de brincar no recreio, tal como os outros. Isto remete-nos para a questão das competências sociais destas crianças, pois a capacidade de estabelecer um relacionamento com os seus pares é essencial para a integração e aceitação social dos alunos com NEE. Ao nível da atividade, uma relação mútua positiva proporciona um sentimento de segurança que facilita o envolvimento na ação.

No entanto, vários estudos revelam que muitas destas crianças possuem um

défice na interação com os pares, nesse sentido passam menos tempo a brincar em grupo e mais tempo em atividades solitárias.

De igual modo existe uma larga maioria de 89% (n=56) que defende a importância de defender esses colegas numa situação de conflito.

Vayer e Roncin (1992) realçam o papel que a influência mútua dos parceiros pode ter na integração da criança no grupo de pares, o que exige diálogo e coordenação das ações, sendo a situação no grupo geralmente sentida como gratificante.

Os resultados do nosso estudo comprovaram existir um ambiente de aceitação e uma atitude positiva no grupo de pares que inclui crianças com PEA. De igual modo, os alunos inquiridos revelaram práticas favoráveis à inclusão dos seus colegas na turma regular.

Em suma, o que mais importa destacar é a atitude geral a favor da inclusão, que foi claramente manifestada por uma grande maioria dos alunos participantes no estudo.

No presente estudo, apenas nos limitámos a utilizar um inquérito por questionário, deixando para uma outra ocasião outros instrumentos de avaliação, tais como, entrevistas e a observação direta das interações sociais, tal como se irá referir no parágrafo final sobre linhas futuras de investigação. Em termos de propostas práticas, podemos sugerir algumas medidas que permitam uma melhor interação entre todas as crianças na turma, promovendo assim o desenvolvimento social e emocional do aluno diferente. Neste contexto, Costa (2000) refere que “uma forma importante para ajudar todas as crianças a ter sucesso na aprendizagem consiste no recurso ao que podemos chamar de poder interpares” (p. 187).

Como aspeto menos positivo a salientar neste estudo é a grande quantidade de alunos inquiridos, 38% (n=24) que afirma que não costumam fazer trabalhos de grupo com esses colegas, sendo que os restantes 62% (n=39) confirmam que os costumam fazer. Nessa linha, Vayer e Rocin (1992) mencionam que os professores deveriam estimular a participação destas crianças em tarefas de grupo, tanto na sala de aula como no recreio, mas somente se a criança quiser participar nas atividades com as outras.

Assim sendo, além de tudo isto referido anteriormente é fundamental a formação dos professores para o sucesso da inclusão. Esta temática tem de ser obrigatória na formação inicial e contínua dos professores, desenvolvendo uma visão positiva da criança e da pessoa diferente, no pleno respeito pela sua individualidade como cidadão e ser humano. Nessa linha, Correia (2003) refere que só desta maneira, é que na EI a

diversidade será valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade.

Por fim, o presente trabalho descritivo e exploratório representa apenas o começo de um trilho longo a percorrer futuramente. Seria ainda essencial examinar melhor algumas questões para esclarecer certos aspetos do relacionamento interpares, no seio da turma e da escola. Logicamente, isso significa ouvir também aquilo que as crianças com PEA têm a dizer, utilizando talvez um inquérito por entrevista ou uma simples conversa informal, tendo em conta as capacidades cognitivas e de comunicação da criança. Deste modo, poderia conferir-se um maior grau de fiabilidade e certeza na recolha das opiniões daqueles que são os maiores interessados no modelo da EI.

No trabalho de investigação que agora concluímos, a aplicação dos inquéritos foi feita aos alunos do 1º CEB, sendo uma forma simples e rápida de sabermos a sua opinião acerca do tema em estudo. Para crianças mais pequenas, por exemplo na educação pré-escolar, para além de se poder usar a entrevista de forma semiestruturada, podemos igualmente utilizar uma abordagem qualitativa focada na observação dos comportamentos, mas tais metodologias centradas no terreno exigem mais tempo e apresentam igualmente maiores dificuldades. Estas possíveis linhas futuras de investigação podem ser equacionadas para um maior aprofundamento da temática centrada nos pares e suas relações.

Concluindo o presente trabalho representou o melhor do nosso esforço durante meses que dedicámos a investigar um tema que nos interessa e apaixonou.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8098575
- Barañano, A. M. (2008). *Métodos e técnicas de investigação em gestão*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN: 978-972-618-312-9
- Bautista, R. (1997). Educação especial e reforma educativa. Uma escola para todos: A integração escolar. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 9-35). Lisboa: Dinalivro. ISBN: 978-972-5761168
- Brito, M.C. & Carrara, K. (2010). Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, 15, 3, 421-429.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press.
- Camargo, S.P.H., & Bosa, C.A. (2009). *Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura*. Consultado a 30 de junho 2012, em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>.
- Candeias, A.A. (2009, coord.). *Educação inclusiva: Conceções e práticas*. Évora: Edição CIEP.
- Capucha, L. (2010). Inovação e justiça social. Políticas ativas para a inclusão educativa. *Sociologia, problemas e práticas*, 63, 25-50.
- César, M. & Santos, N. (2006). From exclusion into inclusion collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European journal of psychology of education*, XXXI, 3, 333-346.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-01630-0

Costa, A. M. B. (2000). *Currículos funcionais: Manual para a formação de docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-7830293

Declaração de Lisboa, Pontos de vista dos Jovens sobre Educação Inclusiva (2007).

Decreto-lei nº35/90 de 25 de janeiro – Consultado a 28 de julho 2012.

Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto. Diário da República, nº193 – 1ª série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, nº4 – 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

Ferreira, M. (2003). *Educação intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN: 972-674-396-6

Ferreira, M.E.C., & Guimarães, M. (2006). *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora. ISBN 972-8027-54-0

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora. ISBN 972-8027-70-2

Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C.P., Lobo, C., Correia, M.C., Monteiro, P.L., Soares, R.S., & Miguel, T.S. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro do autismo. Normas orientadoras*. Editor: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.

Hill, M. M., Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN: 972-618-273-5

Lei nº 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Lima, C.B. (2012, coord.). *Perturbações do espectro do autismo*. Manual Prático de Intervenção. Lisboa: LIDEL - Edições técnicas, Lda.

- Lomba, J. M. (1999). *Ramo de problemas de aprendizagem e comportamento*. Braga: Universidade do Minho. Consultado em 14-02-2012, <http://deficiencia.paginas.sapo.pt/>
- Lopes, J. A. (1996). Dificuldades de relacionamento com o grupo de pares, necessidades educativas especiais e inclusão educativa. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 82-91). Braga: Universidade do Minho.
- Marchesi, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In D. Rodrigues (Orgs.), *Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nielsen, L. B. (1999) *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34503-9
- Odom, S., Brown, W., Schwartz, I., Zercher, C., Sandall, S. (2007). Ecologia da sala e participação da criança. In S. Odom (Org.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 27-44). Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34632-2
- Odom, S., Schwartz, I. (2007). Pontos de síntese da investigação sobre inclusão na educação pré-escolar. In S. Odom (Org.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 131-146). Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34632-2
- Odom, S., Zercher, C., Marquart, J., LI, S., Sandall, S., Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In S. Odom (Org.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34632-2
- Pereira, M.C. & Serra, H.(2006b). *Autismo-A família e a escola face ao autismo*. (2ªed), Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro. Coleção biblioteca do professor.
- Pires, M. S. (2010). *Aceitação-rejeição parental percebida e ajustamento psicológico e académico da criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Rebello, J. A. S. (2008). Deficiência, castigo divino: Repercussões educativas. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida & L. Alcoforado (Eds.), *A maldade humana. Fatalidade ou educação?* (pp. 89-106). Coimbra: Edições Almedina. ISBN: 972-4033724

Rief, S.F. & Heimbürger, J.A. (2006). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. I volume. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, A. (2001). *A investigação do núcleo magnético do processo educativa :observação de situações educativas*. In A. Estrela & J. Ferreira (org.). *Investigação em educação (métodos e técnicas)*. Lisboa: Educa.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. & Nogueira, J.; (jan-abr., 2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, 17, 1, 3-20*.

Rodrigues-Lima, L., Ferreira, A.M., Trindade A.R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J.H., & Magalhães, M. (2007). *Percursos de educação inclusiva em portugal: Dez estudos de caso*. Forum de estudos de educação inclusiva. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Sampedro, M., Blasco, G., Hernández, M. (1997). A criança com síndrome de Down. In R. Bautista (Org.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 225-248). Lisboa: Dinalivro. ISBN: 978-972-5761168

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação, 8, 63-83*.

Sanches, I., Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva. As práticas dos professores de apoio educativo”. *Revista Portuguesa de Educação, 20 (2), 106-147*.

Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34508-0

Santos, E.C., & Caixeta, J.E. (julho, 2011). *Autismo: mediações em tempos de inclusão*. X CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 3-6 julho.

- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M.O.E. (2009). *Da exclusão à inclusão*. Revista Lusófona da Educação, 13, 135–153.
- Silva, S.C., & Aranha, M.S.F. (set-dez., 2005). Interação entre professora e alunos em sala de aulas com propostas pedagógicas de educação inclusiva. *Revista Brasileira Educação. Especial. Marília*, 11, 3, 373-394.
- Sprinthall, N., Collins, A. (2003). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 972-31-0634-5
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed. ISBN: 8573075821
- Stainback, S. (dez., 2006). Considerações contextuais e sistémicas para a educação Inclusiva. In: *Inclusão – Revista de Educação Especial/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, ano 2, 3, dez 9-15*.
- Troncoso, M. V., & Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e escrita. Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34694-0
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Unesco (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso a educação para todos. Organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura*. Editado: França.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 977-9295-22-0
- Vinagreiro, L. M., Peixoto, M. L. (2000). *A criança com síndrome de Down. Características e intervenção educativa*. Braga: APPACDM. ISBN: 972-8424-74-4

# **ANEXOS**

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

### Inquérito por Questionário

Este questionário destina-se a um trabalho de investigação para o Mestrado em Educação Especial, chamado “ Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, Interação com os Pares e Inclusão Escolar: Perceções das Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Não existem respostas certas ou erradas, boas ou más, apenas interessa conhecer a tua opinião. Responde com sinceridade.

Deverás marcar as tuas respostas com uma cruz (X).

Após teres terminares o preenchimento do questionário, coloca-o dentro do envelope e depois de fechado e colado, entrega-o ao responsável pelo estudo.

Obrigada pela tua colaboração.

### 1ª PARTE: CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

**1. Sexo:**

Masculino  Feminino

**2. Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**3. Ano de escolaridade:**

1º  2º  3º  4º

### 2ª PARTE – ATITUDES PARA OS COLEGAS COM AUTISMO

**1. Tens conhecimento na tua turma ou escola de algum colega que tenha dificuldade de aprendizagem e necessidades especiais, e por isso, tem de ter apoio de outros profissionais/professores?**

Sim

Não

**2. Tens conhecimento que tens na turma algum aluno com um problema chamado autismo e que, por isso, poderá ter mais dificuldade nas relações com os colegas, nas brincadeiras e jogos?**

Sim

Não tenho a certeza

**3. Costumas falar com esses colegas?**

Sim

Sim, mas poucas vezes

Não

**4. Costumas brincar com eles no recreio?**

Sim

Sim, mas poucas vezes

Não

**5. Gostas da companhia deles?**

Sim

Não

Só de alguns

**6. Costumas fazer trabalhos de grupo com eles?**

Sim

Não

**7. Gostas de ajudar esses teus colegas nas tarefas da sala de aula?**

Sim

Não

**8. Um colega com autismo pode ser o teu melhor amigo?**

Sim

Não

**9. Quando brincas ou trabalhas com esses colegas e quando eles não te compreendem, ficas triste?**

Sim

Não

**10. Gostarias de ter um desses colegas sentado ao teu lado?**

Sim

Não

**11. Em situação de “desentendimento”, costumavas defender esses colegas?**

Sim

Não

### **3ª PARTE – PARTICIPAÇÃO E ACEITAÇÃO DOS COLEGAS COM AUTISMO NO GRUPO**

Pedimos que não te esqueças de classificar **TODAS AS AFIRMAÇÕES**.

Para cada afirmação, assinala com uma cruz (X) apenas a opção que melhor exprime a tua opinião.

1- Não concordo 2- Não sei bem 3- Concordo

<b>Conceções</b>	Não concordo	Não sei bem	Concordo
1. Na minha escola, os alunos com autismo são bem tratados pelos outros colegas.			
2. Os alunos com autismo não devem frequentar a mesma escola que eu e os outros alunos.			
3. Na minha turma, os alunos autismo não se sentem aceites na sala de aula.			
4. Os alunos com autismo gostam de brincar com os outros colegas como eu.			
5. Os alunos com autismo não são bem aceites no recreio escolar.			
6. Na minha turma, os alunos com autismo têm comportamentos negativos que perturbam as aulas.			
7. Os professores já falaram com a turma sobre essas dificuldades desses teus colegas.			
8. Costumam propor atividades e jogos que incluem esses colegas.			

Apresenta uma ou duas sugestões sobre a forma como melhorar as relações com estes colegas?

---

---

---

Muito obrigado pela tua colaboração !

## **ANEXO B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EM COIMBRA**

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de Coimbra

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de um questionário a alunos do 1º CEB

António Jorge Fernandes Almeida, aluno do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, na Escola Superior de Educação de Viseu, vem por este meio solicitar a V. Ex<sup>a</sup>. que se digne a autorizar a aplicação de um questionário no âmbito do trabalho final que se encontra a efetuar sob a orientação da Prof. Doutora Sara Felizardo, intitulado “Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, Interação com os Pares e Inclusão Escolar: Perceções das Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico”

Pretendia aplicar o questionário, após parecer positivo dos Encarregados de Educação, às turmas dos quatro anos de escolaridade da Escola Básica do ... que inclui alunos com perturbações do espectro do autismo.

Informo que o referido questionário é anónimo e comprometo-me, desde já, a entregar um exemplar na escola, no final do projeto de investigação.

Coimbra, \_\_\_\_ de junho de 2015

Com os melhores cumprimentos.

O Professor

---

## ANEXO C – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

António Jorge Fernandes Almeida, aluno do Mestrado, da Escola Superior de Educação de Viseu, vem por este meio solicitar a vossa Excelência que se digne autorizar a participação do seu educando no trabalho de investigação intitulado “ Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, Interação com os Pares e Inclusão Escolar: Perceções das Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico”.

A participação consiste no preenchimento de um questionário.

A coordenadora

O Docente

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-----

### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo o meu educando a preencher o questionário acima referido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

## ANEXO D – AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

### Avaliação do questionário

1. Achaste o questionário:

Fácil       Difícil

2. Tiveste dificuldades no seu preenchimento?

Sim       Não

3. Quais as questões que achaste mais difíceis?

---

---

---

---

Muito obrigado pela tua colaboração!