



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Centro Regional de Braga

Faculdade de Ciências Sociais

Crianças Autistas
Envolvimento Parental numa Escola Inclusiva

II Ciclo em Ciências da Educação / Educação Especial

Ana Isabel Ferreira Guedes Pena

Orientação Professora Doutora Filomena Ponte Ermida

Braga, Outubro de 2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Centro Regional de Braga

Faculdade de Ciências Sociais

Crianças Autistas
Envolvimento Parental numa Escola Inclusiva

II Ciclo em Ciências da Educação / Educação Especial

Ana Isabel Ferreira Guedes Pena

Orientação Professora Doutora Filomena Ponte Ermida

Braga, Outubro de 2011

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE TABELAS	iv
ÍNDICE DE FIGURAS	v
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	vi
ÍNDICE DE ANEXOS	vii
AGRADECIMENTOS	viii
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	14
ESTADO DA ARTE	14
1. Definição e Caracterização Geral do Autismo	14
1.1. O contínuo autista e o espectro do Autismo.....	16
1.2. Prevalência	18
1.3. Diagnóstico e perturbações associadas	19
1.4. Etiologia e Causalidade	20
1.5. Mito psicogenético	21
1.6. Teorias biológicas	21
1.7. Estudos Neuroquímicos.....	22
1.8. Teoria da Mente e as suas Limitações.....	23
1.9. Avaliação.....	25
2. Dificuldades de Aprendizagem e Metodologia de Ensino	26
3. Tipos de Intervenção	29
3.1. Comunicação-Interacção	29
3.2. Linguagem.....	30
3.3. Cognição.....	31

3.4. Comportamento.....	32
4. Envolvimento Parental na Escola Inclusiva	33
CAPITULO II- Enquadramento do Estudo	38
1. Motivação	38
2. Objectivos do Estudo.....	39
CAPITULO III- Método.....	40
1. Amostra	41
2. Instrumento.....	41
3. Procedimentos	42
CAPITULO V - Conclusão	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
Anexos.....	74
<i>ANEXO A</i>	75
<i>ANEXO B</i>	78
<i>ANEXO C</i>	82
<i>ANEXO D</i>	86
<i>ANEXO E</i>	90
<i>ANEXO F</i>	91

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Motivos e períodos que levam os E.E. a deslocarem-se à Escola

Tabela 2 – Meios preferenciais de comunicação Família-Escola na opinião do E.E.

Tabela 3 – Informação dos Professores transmitida aos E.E.

Tabela 4 – Importância que tem a UEEA para os Encarregados de Educação

Tabela 5 – Motivos que levam os E.E. a deslocarem-se à Escola

Tabela 6 – Satisfação dos E.E. com a organização da escola, envolvimento, participação e serviços prestado.

Tabela 7 – Períodos e motivos que levam os Professores a contactarem os E.E.

Tabela 8 – Meios utilizados pelos Professores para contactar os E.E.

Tabela 9 – Assuntos tratados quando os Professores contactam os E.E.

Tabela 10 – Informações transmitidas aos E.E. pelos Professores

Tabela 11 – Motivos para convidar os E.E. a participar numa actividade

Tabela 12 – Satisfação dos Professores com a organização da escola, envolvimento, participação e serviços

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição da amostra de acordo com a habilitação académica

Figura 2 – Habilitação académica dos E.E. segundo a caracterização dos respectivos educandos

Figura 3 – Experiência em ensino da amostra

Figura 4 – Grupo de recrutamento a que pertence os elementos da amostra

Figura 5 – Distribuição da amostra em função da habilitação académica/profissional

Figura 6 – Vínculo profissional dos Docentes às Escolas/Agrupamento

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

- ADI-R – Entrevista de Diagnóstico do Autismo (Autism Diagnostic Interview-revised)
- ADOS – Escala de Diagnóstico de Observação de Autismo e Perturbações do Espectro do Autismo (Autism Diagnostic Observation Schedule)
- APA-American Psychiatric Association (Associação Psiquiátrica Americana)
- ASD – Autism Spectrum Disorders (Distúrbios do Espectro do Autismo)
- DSM - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais
- DSM-IV-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, IV
- EE – Encarregados de Educação
- EEG - Electroencefalograma
- ICD-10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde. Décima Revisão
- ICD-9- Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde. Nona Revisão
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- NINDS – National Institute of Neurological Disorders and Stroke
- OMS – Organização Mundial de Saúde
- PEA – Perturbações do Espectro do Autismo
- PGD – Perturbação Global do Desenvolvimento
- SPSS - Statistical Package for Social Sciences; Statistics 17.0[®]
- UEEA – Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo
- Wisc – Wechsler Intelligence Scale for Children

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Critérios de diagnóstico do DSM-IV-TR para a Perturbação Autista

Anexo B – Questionário aos Pais/Encarregados de Educação de crianças com Autismo

Anexo C - Questionário aos Pais/Encarregados de Educação de crianças sem Autismo

Anexo D – Questionário aos Professores

Anexo E – Consentimento Informado

Anexo F – Pedido de autorização de recolha de dados no Agrupamento de Escolas

Fernando Távora-Fermentões, Guimarães

AGRADECIMENTOS

Terminada mais uma etapa da minha vida, quero agradecer a todas as pessoas que acreditaram em mim e que nunca me deixaram fracassar, que, comigo, sofreram todas as angústias, os medos, as dúvidas mas que também partilharam os momentos de alegria e de realização pessoal.

À Professora Doutora Filomena Ermida da Ponte, minha orientadora, não só pelo rigor científico com que sempre me orientou ao longo deste trabalho, mas também pela disponibilidade, dedicação, amizade e incentivo que sempre me transmitiu em todos os momentos.

À minha mãe e ao meu irmão, os alicerces da minha vida que nunca me deixam caminhar só, o meu agradecimento mais profundo pelo amor e apoio incondicionais, pela compreensão e paciência nas horas de maior angústia e ansiedade e, por tudo o que ultrapassa as simples palavras de agradecimento.

Ao meu pai, *in memoriam*, pelo amor incondicional, pelos valores e princípios que me inculuiu e que ficarão para todo o sempre.

Aos meus amigos, sempre presentes, pelo encorajamento, apoio, incentivo e motivação constantes, nomeadamente, à Sonia Leite, Sara Noel e Armando Fernandes.

Ao Tiago, pela compreensão, pelo carinho e amor que sempre me transmitiu.

À Mestre Ana Salgado e à Mestre Cláudia Silva, pela total disponibilidade, colaboração e contributo na realização deste projecto.

À Direcção do Agrupamento de Escolas Fernando Távora-Fermentões, pela disponibilidade com que me receberam, bem como aos professores e aos pais que acederam participar e colaborar no preenchimento dos questionários, imprescindíveis para a realização deste estudo.

RESUMO

O Autismo (também conhecido como síndrome de Kanner ou autismo infantil) é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência há seis décadas, mas sobre o qual ainda permanecem, dentro do próprio âmbito da ciência, divergências e grandes questões por responder.

Do Grego “autos” que significa “o próprio”, acrescido do sufixo “ismo” que remete para uma ideia de orientação ou estado, o substantivo autismo indica, “latu sensu”, uma condição ou estado de alguém que apresenta tendência para o alheamento da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio.

O autismo é considerado, hoje, como Perturbação Global do Desenvolvimento ou Perturbação Persuasiva do Desenvolvimento, revelando-se, a nível social, através de disfunções envolvendo a relação comunicacional e a nível individual, através de insuficiências afectivas e do jogo imaginativo, para além da realização de um número de actividades restritas e repetitivas.

Estas perturbações, com sérias implicações a nível individual, familiar e social, tornaram-se um objectivo importante a nível investigativo, através da formulação de teorias diversas que tentam explicá-lo. Todas elas contribuem, de uma forma ou de outra, para uma melhor compreensão desta perturbação. Constitui, assim, um processo permanente de procura e descoberta conduzindo a diversas explicações que possibilitam um avanço lento, mas de certa forma seguro, no sentido da procura dos diferentes factores que estão na base das perturbações do espectro do autismo (quer se tratem de causas ou de elementos a eles associados). Ao longo dos anos, a questão das relações entre pais e professores tem vindo a ser assunto de reflexão por parte de muitos estudiosos no âmbito da educação, o que suscita divergência de opiniões. Neste estudo concluímos que o Envolvimento Parental com as Escolas tem múltiplos benefícios. Esta colaboração é eficaz para a família, para o membro da família portador de autismo e também para os profissionais envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: *Autismo; Envolvimento Parental; Escola*

ABSTRACT

Autism (also known as Kanner's syndrome or childhood autism) is a disorder of human development that has been studied by science for six decades, but over which, within the realm of science, disagreements and unanswered questions still remain.

From the Greek "autos" meaning "own", and the suffix "ism", which refers to an idea or state of guidance, the noun indicates autism,, "broad sense", a condition or state of someone who has a tendency to alienation of external reality, along with an attitude of constant concentration in itself.

Nowadays, autism is considered to be a Development Global Disorder or a Development Persuasive Disorder, revealing itself, on a social level, through dysfunctions in the communication relationship; on an individual level, through emotional shortcomings and imaginative play, in addition to the completion of a number of restricted and repetitive activities.

Over the years, the question of relations between parents and teachers has been the subject of discussion by many scholars in education, raising disputes.

This study concluded that parental involvement with schools has multiple benefits. This collaboration is effective for the family, the family member with autism and for professionals involved in the educational process.

Key Words: Autism; Parental involvement; School

INTRODUÇÃO

“O meu desenvolvimento não é absurdo, ainda que não seja fácil de compreender.

Tem a sua própria lógica e muitas das condutas a que chamais "alteradas"

São formas de enfrentar o mundo

Segundo a minha maneira especial de ser e perceber.

Faz um esforço para me compreender.”

Rivière, 1996

O estudo aqui apresentado enquadra-se na área da Educação Especial. Desta forma, será importante lembrar que uma escola inclusiva é aquela onde todos os alunos são aceites e educados em salas regulares e recebem oportunidades adequadas às suas habilidades e necessidades. A Declaração de Salamanca de 1994 sustenta o princípio orientador que todas as escolas deveriam receber todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, emocionais ou intelectuais.

Ao longo dos anos, a questão das relações entre pais e professores tem vindo a ser assunto de reflexão por parte de muitos estudiosos no âmbito da educação, o que suscita debates e discussões e conduz a uma divergência de opiniões muito variadas.

Várias investigações têm descrito os múltiplos benefícios da colaboração entre famílias e profissionais. Esta colaboração é eficaz para a família, para o membro da família com deficiência e também para os profissionais (Bailey & Simeonsson, 1988).

A cooperação entre a família e os profissionais de educação é o ponto-chave no processo educativo de qualquer criança.

“a importância de como trabalhar juntos, em vez do que fazer juntos, ou seja, é importante que os elementos envolvidos na colaboração sintam que a sua contribuição é válida e que pressupõe o atingir de um objectivo pré determinado”.(Correia, 1999, p.10)

Se é de extrema importância a participação da família, no caso de crianças aparentemente sem problemas, muito mais importante e pertinente será no caso de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Sabemos, contudo, que são diversas as barreiras face à existência de uma boa colaboração entre os pais e os professores, e sobretudo deste grupo em particular.

O autismo é classificado pelo DSM-IV-TR (Associação Psiquiátrica Americana [APA], 2002) como um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Os comprometimentos nessas áreas estão presentes antes dos três anos de idade, quando os pais, em geral, já percebem e preocupam-se com as limitações observadas, cada vez mais aparentes ao longo do desenvolvimento.

O autismo caracteriza-se pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de actividades e interesses. Estas características podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Entretanto, acredita-se que a inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social.

Um dos propósitos desta investigação consistiu na revisão crítica da literatura sobre o conceito de competência social e dos estudos actualmente existentes na área de autismo e inclusão escolar. Verificou-se ausência de estudos concretos e literatura escassa sobre a temática em estudo, representando ponderadas limitações metodológicas.

Neste estudo, “Crianças Autistas: Envolvimento Parental numa Escola Inclusiva” tentamos compreender a real importância do Envolvimento Parental na Escola e de que forma a relação Escola-Família pode favorecer a socialização e o processo de ensino-aprendizagem de crianças com autismo, tal como é percebido pelos professores e pelos pais.

Do ponto de vista estrutural, o presente trabalho organiza-se em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, denominado - Estado da arte é um módulo conceptual onde se apresentam os fundamentos teóricos que sustentaram o nosso estudo.

No segundo capítulo denominado, Enquadramento do Estudo, apresentamos a motivação para o estudo e os respectivos objectivos.

O terceiro capítulo foi destinado ao Método, caracterização da amostra, dos participantes do estudo; instrumentos utilizados para recolha de dados e procedimentos para efectivação da investigação.

No quarto Capítulo apresentamos a análise e discussão dos resultados.

Por fim, no Capítulo V foram apresentadas as conclusões do trabalho.

CAPÍTULO I

ESTADO DA ARTE

*“A alma dos diferentes é feita de uma luz além.
Sua estrela tem moradas deslumbrantes
Que eles guardam para os poucos capazes de os sentir e entender.
Nessas moradas estão tesouros de ternura humana dos quais só os diferentes são capazes.
Não mexam com o amor de um diferente.
A menos que você seja suficientemente forte para suportá-lo depois.”*

Arthur da Távola

1. Definição e Caracterização Geral do Autismo

Como define Tomatis (1994), o termo *Autismo* deriva das palavras gregas *Autos* que significa “Próprio/Eu” e *Ismo* que traduz uma “orientação” ou “estado”. Esta designação é usada porque as crianças portadoras da síndrome passam por um estágio em que se voltam para si mesmas e não se interessam pelo mundo exterior.

Deste modo, o vocábulo Autismo, num sentido mais lato, pode ser definido como condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio (Marques, 2000).

O Autismo infantil foi denominado como condição neuropsicológica, na década de quarenta, por Kanner (1943), e prevaleceu até aos anos noventa.

É uma perturbação que afecta o desenvolvimento de uma criança nos seus vários aspectos, na forma de compreender e de se relacionar com o mundo. As crianças autistas não têm a necessidade natural de contacto social, a relação e interacção com os que as rodeiam é-lhes indiferente. Concluindo, é uma desordem na qual uma criança/jovem não pode desenvolver relações sociais normais, comporta-se de modo compulsivo e ritualista e, geralmente, não desenvolve inteligência normal (Marques, 2000).

Algumas crianças, apesar de autistas, apresentam inteligência e fala intactas, outras apresentam também atraso mental, mutismo ou importantes atrasos no desenvolvimento da

linguagem. Outras parecem fechadas e distantes, fixas a comportamentos restritos e a rígidos padrões de comportamento.

Antes do uso do termo Autismo e da identificação formal da síndrome, foram feitas várias descrições de crianças com comportamentos bizarros. Um dos casos mais famosos, que despertou o interesse do cineasta francês, François Truffaut, levando-o a realizar o filme “L’Enfant Sauvage”, é o de Victor. Esta criança, encontrada na floresta de Aveyron, foi alvo de estudo e de uma tentativa de educação, durante cinco anos, por Itard (1801). Victor, criança invulgar, apresentava comportamentos de balanceamento. As suas respostas aos estímulos eram imprevisíveis e mostrava-se insensível aos sons de maior intensidade. Utilizava a mão do adulto como “ferramenta”. Permanecia em estado de mudez, que contrastava com sons guturais emitidos, muitas vezes, com euforia (Inated, 1991). Muitos destes comportamentos de Victor apresentavam características da síndrome autista, contudo, ainda hoje, permanece a dúvida se ele seria ou não.

No início do século XX (1911), Eugene Bleuler, psiquiatra alemão, utilizou a expressão “autismo” pela primeira vez, para se referir a uma perturbação básica da esquizofrenia, que se caracteriza por um afastamento da estrutura de vida social para a individualidade e pela perda do contacto com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicar (Gadia, Tuchman e Rotta, 2004). Como refere Bettelheim (1987), este tipo de esquizofrénicos “vivem num mundo muito pessoal e deixam de ter qualquer contacto com o mundo”.

Contudo, a primeira definição de Autismo foi elaborada nos Estados Unidos, em 1943, pelo Psicanalista Leo Kanner. No seu artigo intitulado “Autistic Disturbances of Affective Contact”, isto é «Alterações Autistas do Contacto Afectivo», Kanner (1943) define, então, o Autismo como uma alteração do desenvolvimento com as seguintes características: incapacidade para estabelecer relações com outras pessoas; atrasos e alterações na aquisição da linguagem; o desejo obsessivo de imutabilidade no ambiente e tendência para actividades repetitivas (cit. por Riviere, 1994, p.314).

Em 1944, em Viena de Áustria, Hans Asperger, pediatra austríaco, publicou um artigo, denominado «Psicopatologia autista», onde descreve a sua experiência com um grupo de rapazes, a quem diagnosticou um quadro de “autismo”. À semelhança de Kanner, define o Autismo dando ênfase às dificuldades de comunicação e de adaptação social, aos movimentos estereotipados e repetitivos e ao bom potencial intelectual em áreas restritas (cit. por Frith, 1995, p.30).

Embora usando algumas terminologias diferentes, ambos acreditavam que o isolamento social, característico do autismo, era inato (nas palavras de Kanner) e constitucional (nas palavras de Asperger) e persistia por toda a vida.

Para além do isolamento social, qualquer um deles observava nestas crianças um contacto visual muito pobre, interesses especiais por objectos, comportamentos bizarros e uma grande resistência à mudança. Por fim, ambos concordam com o aspecto físico destas crianças, que aparentemente é «normal» (Marques, 2000).

Actualmente, a DSM-IV-TR, 2000 da A.P.A (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, IV) da Associação Psiquiátrica Americana (Anexo I), define o Autismo como uma patologia Pervasiva do Desenvolvimento que se caracteriza pelos seguintes aspectos: alteração qualitativa da interacção social; alteração qualitativa da comunicação; padrões de comportamentos, interesses e actividades repetitivas, restritas e estereotipadas e um atraso ou anormal funcionamento com início antes do terceiro ano de vida, em pelo menos uma das seguintes áreas: interacção social, linguagem como forma de comunicação e jogo imaginativo ou simbólico. (cit. Marques, 2000, p. 36). Ainda segundo a DSM-IV-TR, o Autismo acompanha-se, por vezes, de fobias, perturbações do sono, perturbações da alimentação e de atitudes auto-agressivas. Coexiste, em cerca de 75% a 80% dos casos, com Deficiência Mental. Ao Autismo pode chamar-se também «Síndrome de Kanner», «Autismo Infantil» ou «Psicose Infantil» (1994, p. 68).

Segundo Correia (1997, p. 57), o Autismo é um problema neurológico que afecta a percepção, o pensamento e a atenção, traduzindo-se numa perturbação de comportamento, manifestada a partir dos primeiros anos de vida. Segundo este autor, esta desordem pode, também, estar associada a outras problemáticas como a deficiência visual, a deficiência auditiva e a epilepsia.

1.1. O contínuo autista e o espectro do Autismo

Estudos efectuados por Lorna Wing (1981) levaram a considerar o Autismo como um «contínuo», isto é, como uma «dimensão de características autistas que podem ser observadas em muitas outras pessoas para além das que têm síndrome de Kanner».

Em 1988, L. Wing mencionou uma tríade de deficiências que, actualmente, regem todos os critérios de diagnóstico relativos ao espectro das perturbações ligadas ao Autismo. Através desta tríade define-se o que é comum a todas elas, as dificuldades revelam-se em três áreas do desenvolvimento, no entanto, nenhuma destas áreas é por si só reveladora de Autismo. Apenas a tríade, no seu conjunto, poderá indicar se a criança estará, ou não, a seguir um desenvolvimento anómalo. Se se verificar apenas deficiência numa das áreas, esta poderá ter uma causa muito diferente. (Jordan, 2000, p. 12)

As dificuldades que constituem a tríade das deficiências são as seguintes:

- **Dificuldades de relacionamento social:** estas crianças apresentam dificuldades na interacção quer com os adultos, quer com os seus pares.

- **Dificuldades de comunicação:** as dificuldades destas crianças estão presentes em todos os aspectos do acto de comunicar. O problema do autismo é mais abrangente e reporta-se mais à comunicação do que somente à linguagem. Uma criança pode ter domínio da gramática e da articulação e até pode falar fluentemente, mas o seu discurso poderá apresentar uma entoação estranha, manifestar ecolalias e inversões pronominais. Estas crianças terão dificuldades em manter conversas, poderão falar «às» pessoas e não «com» e «para» as pessoas. Sentirão também dificuldades na compreensão e no uso da expressão facial, postura do corpo e na gestualidade. Outras poderão sentir dificuldades na compreensão de todas as formas de comunicação, não farão uso da fala, nem a compensarão com outra forma de comunicação, por exemplo, com a comunicação gestual. A sua comunicação é dirigida apenas para satisfação das necessidades com que se depara.

- **Falta de flexibilidade:** as dificuldades referentes à flexibilidade de pensamento e de comportamento são notórias, reflectindo-se nos comportamentos estereotipados e repetitivos; em outros indivíduos manifesta-se em reacções exageradas face a qualquer alteração da rotina. Para estas crianças, o acto de brincar deixa de ser uma actividade criativa e passa a ser uma prática isolada, pode envolver a rotação de objectos ou o fascínio por luzes. Desenvolvem gostos e interesses obsessivos, que sobrepõem a tudo. A compreensão da ficção é mínima e relacionada com aspectos mais impressionantes e chocantes, aprendem mais rapidamente decorando, pois é-lhes muito difícil generalizar.

As investigações de Wing e Gould vieram chamar a atenção para o facto de que a «Tríade de limitações» é apenas uma parte de um todo, de um só contínuo, que tem subjacente um problema comum: uma alteração profunda do desenvolvimento (cit. por Frith, 1995, p.31).

Na DSM-IV-TR, (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Manual de Diagnóstico e de Estatística das Perturbações Mentais), esta problemática é designada, como já antes referimos, por «Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento» e está dividida em subcategorias que formam o que actualmente vários autores denominam de «Espectro do Autismo», onde englobam todas as pessoas que estão diagnosticadas com Autismo (cit. Marques, 2000, p33).

Esta nova designação inclui:

- *Autismo Clássico, Perturbação Autística ou Autismo Infantil, também designado por Síndrome de Kanner;*
- *Perturbação de Asperger;*
- *Perturbação de Rett;*
- *Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância;*
- *Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra.*

Esta sucessão de definições, divergências e dificuldades originou uma certa confusão, nomeadamente no que se refere ao diagnóstico, tendo surgido sucessivos sistemas. Contudo, a maioria da comunidade científica dos nossos dias baseia as suas investigações em um dos dois sistemas clínicos de diagnóstico formalmente aceites: o DSM -IV (APA) e o ICD 10 (OMS).

1.2. Prevalência

A doença manifesta-se nos três primeiros anos de vida, atingindo quatro vezes mais os indivíduos do sexo masculino e ocorrendo com uma prevalência de cerca de uma em cada mil crianças na população portuguesa (Folstein and Rosen-Sheidley, 2001; Oliveira et al., 2007). Fombonne (2009) estima que a prevalência de todas as PGD combinadas seja de, aproximadamente, 60-70 indivíduos por cada 10 000, tornando-se uma das mais frequentes perturbações do desenvolvimento infantil, que tem vindo a aumentar nas últimas décadas. A prevalência de Distúrbios do Espectro do Autismo (ASD – Autism Spectrum Disorders) nos estudos mais recentes é de 20 indivíduos por cada 10 000, dos quais um terço são indivíduos com Síndrome de Asperger, com uma prevalência de 6 indivíduos por cada 10 000 (Fombonne, 2009).

1.3. Diagnóstico e perturbações associadas

Não existem marcadores biológicos para o autismo. O diagnóstico assenta na avaliação comportamental por profissionais experientes. A maioria dos indivíduos afectados revelam deficiências no desenvolvimento infantil, que permanecem ocultas até ao segundo ano de vida, altura em que surgem desvios e atrasos na construção de frases e interacção social (Wing, 1997). O diagnóstico é feito com base na investigação detalhada do desenvolvimento da criança e historial familiar, com incidência nas três áreas de sintomatologia com recurso à Entrevista de Diagnóstico de Autismo Revista (Autism Diagnostic Interview-Revised, ADI-R) e à Escala de Diagnóstico de Observação de Autismo e Perturbações do Espectro do Autismo (Autism Diagnostic Observation Schedule, ADOS) (Lord et al., 1994; Oliveira et al., 2007). Os quocientes de inteligência e desenvolvimento são determinados através da Escala II de Ruth Griffiths de desenvolvimento mental (Ruth Griffiths Mental Scale II) ou a escala de inteligência de Wechsler para crianças (Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC) (Griffiths, 1984; Marques, 1970). A investigação de possíveis causas, distúrbios físicos ou psicológicos é realizada através de electroencefalograma (EEG), análises cromossómicas, bioquímicas e genéticas (Wing, 1997). Wing (1988) citado por Marques (2000), considera que o quadro de autismo pode variar consideravelmente, pelo que propõe a introdução do conceito “Espectro do Autismo”, que concebe a ideia de uma gama variada de manifestações do comportamento do mesmo distúrbio.

O Autismo é das mais frequentes perturbações do grupo das Perturbações do Espectro do Autismo, pelo que integra em si uma variedade de perturbações, nomeadamente: Perturbação de Rett, Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, Perturbação de Asperger e Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (Marques, 2000). Este conjunto de perturbações é caracterizado por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: (i) competências sociais; (ii) competências de comunicação ou (iii) pela presença de comportamentos, interesses e actividades estereotipadas. Os défices qualitativos que definem estas perturbações são claramente inadequados para o nível de desenvolvimento do sujeito ou para a sua idade mental.

1.4. Etiologia e Causalidade

Desde 1943, altura em que a síndrome do Autismo foi identificada, que se tem procurado encontrar as causas que explicam a problemática. Ao longo dos tempos, têm sido propostas várias teorias para explicar as perturbações do espectro do autismo. Surgem teorias comportamentais que tentam explicar os sintomas característicos do Autismo, tendo por base os mecanismos psicológicos e cognitivos subjacentes; por outro lado, as teorias neurológicas e fisiológicas tentam estabelecer uma causa de base neurológica. Estas teorias não devem ser entendidas como conflituosas, mas como complementares, permitindo uma identificação mais clarificada e funcional das causas, facultando assim um melhor acompanhamento e aconselhamento genético, como uma intervenção a nível farmacológico (Marques, 2000, p. 53).

Existem várias teorias sobre as causas do autismo, sem se obterem provas conclusivas.

“O autismo constitui um modelo peculiar de natureza fundamentalmente cultural, mas com todas as probabilidades de ter origem biológica” (Riviere, 1989).

O autismo é uma doença complexa, cuja etiologia é desconhecida na maioria dos casos. A heterogeneidade de fenótipos resulta provavelmente da interação entre múltiplos genes, vias biológicas e factores ambientais, ainda não definidos, e que contribuem no seu conjunto para o risco da doença. Em 90% dos casos, a causa de autismo não é conhecida e denomina-se por autismo idiopático. Nos restantes 10%, a causa está associada a uma condição médica conhecida, como o Síndrome de X-Frágil (1% a 5% dos pacientes com ASD), Síndrome de Rett (0,5% dos pacientes com ASD), Esclerose tuberosa (1% dos pacientes com ASD), Síndrome de Down (1% dos pacientes com ASD), Neurofibromatose (0,2% a 1,4% dos pacientes com ASD) e anomalias cromossómicas, denominando-se por autismo sindrómico (Folstein and Rosen-Sheidley, 2001; Abrahams and Geschwind, 2008; Kelleher and Bear, 2008). Vários distúrbios metabólicos como a doença ou disfunção mitocondrial e a fenilcetunúria também se encontram associados ao autismo (Lombard, 1998; Muhle et al., 2004). No estudo realizado em Portugal 20,3% dos 69 pacientes com autismo apresentavam hiperlactacidemia, um marcador bioquímico de disfunção mitocondrial.

Estudos funcionais mitocondriais confirmaram a doença mitocondrial em cinco dos pacientes participantes (Oliveira et al., 2005).

O autismo pode ser o resultado do pequeno efeito de múltiplos genes e o seu funcionamento em conjunto nas vias biológicas de desenvolvimento cerebral serão a possível causa da variabilidade fenotípica característica da doença (Levitt & Campbell, 2009).

Existem dois blocos de teorias que têm defendido causas totalmente opostas: as teorias psicogenéticas e as teorias biológicas.

1.5. Mito psicogenético

A teoria psicogenética tem raízes nas teorias psicanalíticas, que sustentavam que as crianças eram normais no momento do nascimento, mas devido a factores familiares ameaçantes e carentes de carinho, desenvolviam um quadro autista. Bettelheim (1956) foi o indutor da “mãe fria”, sendo mais tarde sustentada por Cantweel, Baker e Rutter (1984), os quais agrupam os factores intervenientes no autismo em quatro grupos: perturbação psiquiátrica parental ou características de personalidade anómala dos pais; quociente de Inteligência e classe social dos pais; interacção anómala entre pais e filhos; stress intenso e acontecimento traumático numa fase precoce da vida da criança (Bautista, 1993, p.251).

1.6. Teorias biológicas

Estudos efectuados sobre a causa biológica do autismo chegaram à conclusão que existe um predomínio maioritário de dados a favor de uma causa orgânica do autismo (Coleman & Gillgerg 1985). Os investigadores acreditam que alguns genes, assim como factores ambientais, tais como viroses e químicos contribuem para a perturbação autista.

Estudos recentes sugerem que algumas pessoas têm uma predisposição genética para o autismo, ainda que se esteja longe de saber qual será exactamente o papel dos genes da criança.

Existem alguns aspectos que parecem confirmar esta hipótese:

- A proporção de incidência por sexo. A incidência do autismo é duas vezes superior nos rapazes do que nas raparigas;
- O autismo é 50 vezes mais frequente nos irmãos de autistas, do que no conjunto da população;
- Entre os gémeos monozigóticos há também uma maior coincidência de autismo do que entre os dizigóticos.

Szatmari e Jones (1991) chegaram à conclusão de que os casos de autismo poderiam dividir-se pela sua etiologia em três grupos: exógenos, produzidos por factores como os acidentes pré-natais; “autossómicos recessivos” (em cromossomas não sexuais, mas que só se expressam nas duas dotações genéticas, isto é, herdados da mãe e do pai); e ligados ao cromossoma x.

Actualmente, a ideia mais amplamente aceite é a de que existem diversas causas biológicas, de natureza bastante diferente que desencadeiam o autismo, nomeadamente: doenças associadas ao cromossoma x frágil; fenilcetonúria e esclerose múltipla (todas elas com uma causa genética); nalguns casos, a encefalite por herpes simples deixou como sequela um comportamento gravemente autista num adolescente e adulto normais antes da doença. Todos estes transtornos poderiam afectar o mesmo componente específico do cérebro, produzindo autismo.

Existem vários institutos a realizar investigação no sentido de identificar as anomalias subjacentes no cérebro do autista através de novos métodos e imagens cerebrais e outras técnicas inovadoras. O National Institute of Neurological Disorders and Stroke (NINDS) pretende identificar quais os genes que aumentam o risco de autismo. Por outro lado, estudam-se aspectos específicos do comportamento, processamento de informação e outras características para compreender como as crianças com autismo diferem das outras pessoas e como estas características mudam com o tempo. Os resultados podem conduzir a melhores estratégias de detecção e intervenção precoce.

1.7. Estudos Neuroquímicos

As investigações neuroquímicas têm-se revelado pouco conclusivas, mas os estudos não param na tentativa de encontrar novas explicações para o Autismo.

Uma grande percentagem de investigações bioquímicas relacionadas com o espectro do Autismo tem-se desenvolvido em volta dos neurotransmissores. Estas substâncias são os mediadores bioquímicos relacionados com as contracções musculares e com actividade nervosa. O excesso ou o défice de neurotransmissores, assim como o desequilíbrio entre um par de mediadores diferentes, podem originar alterações de comportamento (cit. por González, 1992, p.35).

1.8. Teoria da Mente e as suas Limitações

A «Teoria da Mente» (1985) surge através de Uta Frith, Alan Leslie e Simon Baron Cohen, sugerindo que a tríade de incapacidades comportamentais do Autismo resultaria de um impedimento da competência humana fundamental de «ler a mente dos outros». Para definirem esta teoria recorreram à definição de Premack e Woodruff (1978) «tentou-se identificar a incapacidade de atribuir estados mentais independentes a si próprio e aos outros, de forma a prever e a explicar acções» (Marques, 2000, p. 72).

Com esta teoria, os défices responsáveis pelos défices sociais no Autismo, como falha no mecanismo mental, aquela capacidade que o indivíduo tem para compreender os estados mentais dos outros, como pensamentos, desejos e crenças, permitindo a compreensão dos seus comportamentos. Associada ao Autismo, esta teoria sugere que as pessoas com esta perturbação falham ou se atrasam no desenvolvimento da competência de partilhar os pensamentos dos outros, ficando limitadas as competências sociais comunicativas e imaginativas. (Happé, 1994, Marques, 2000, p. 72). Frith (1989) defende que esta limitação contribui para a tríade de incapacidades nas áreas da socialização, comunicação e imaginação. Esta teoria sugere que só os comportamentos sociais que pedem mentalização (ex: guardar segredos) se encontram em risco, ao contrário de comportamentos sociais que têm por base um comportamento observável (reconhecimento da felicidade), não se encontram afectados.

A linguagem quando é usada como código não apresenta défices fundamentais, no entanto, quando usada para traduzir pensamentos, as crianças com autismo terão dificuldades específicas. Segundo Tager-Flusberg (1993) e Happé, (1994), serão estas as incapacidades comunicativas apresentadas por indivíduos com Autismo. (Marques, 2000, p.74)

Attwood, Frith e Hermelin (1988) constataram que as crianças autistas descritas normalmente, por não usarem e não compreenderem gestos, só não o faziam se fossem gestos

que reflectissem estados mentais (ex: expressões de consolo) mas, que usavam e compreendiam gestos que implicassem comportamentos (ex: sinal de «vem cá»). (Marques, 2000, p. 74)

Baron Cohen (1989) defende que estas crianças eram incapazes de usar e compreender o apontar para partilhar a atenção, mas eram capazes de apontar para obter o objecto desejado (Marques, 2000, p. 74).

Esta teoria assenta numa incapacidade básica de indivíduos com Autismo, mas esta, por si só, não constitui uma teoria explicativa do défice na sua globalidade.

A verdade é que ficam muitos aspectos por esclarecer, por isso, continuam a surgir novas teorias psicológicas explicativas. Estas podem agrupar-se da seguinte forma: uns defendem que o insucesso do teste da teoria da mente não reflecte uma falha na mentalização, mas noutra incapacidade, uma vez que uma tarefa desta natureza envolve outro tipo de competências psicológicas (linguagem, memória) e que a incapacidade de uma destas áreas pode levar ao insucesso nessa tarefa, sem que isso indique que exista um défice de mentalização; outros que aceitam que o insucesso na tarefa reflecte uma ausência de mentalização, mas negam que esta é a incapacidade principal e a base de todas as limitações presentes em crianças com Autismo.

As teorias psicológicas têm trazido conceptualizações importantes com o objectivo de determinar os défices responsáveis pelas características cognitivas e comportamentais desta perturbação, tentando explicar a tríade de incapacidades na comunicação, socialização e imaginação tendo por base um ou mais défices psicológicos.

O Autismo e todas as perturbações que fazem parte do espectro do Autismo são detectadas e diagnosticadas partindo da observação das alterações, desvios ou atrasos no desenvolvimento e comportamento.

Já existe algum consenso no que respeita às perturbações como a parte visível de uma falha neurobiológica. Mas, apesar destes avanços, ainda não é possível a identificação dos factores causais ou associados às perturbações do espectro do Autismo. (Marques, 2000, p. 84)

A complexidade do processo de diagnóstico e as incertezas que ainda existem sobre as causas e as deficiências principais, a forma como prever e controlar o comportamento destas crianças, tal como a diversidade de sujeitos com o mesmo diagnóstico, torna o papel dos educadores e dos pais numa função com dificuldades únicas e complexas.

1.9. Avaliação

Na actualidade, podem referir-se dois grupos de pensamento sobre a forma de tratamento das crianças autistas, que se afastam das duas teses etiológicas, psicogenéticas e biológicas.

As técnicas psicogenéticas tiveram a sua hegemonia até que começaram a utilizar-se as técnicas de modificação de comportamentos, que demonstraram bastante eficácia no trabalho com crianças autistas. Algumas das terapias utilizadas pelos que defendiam essas teorias eram: relaxação, dramatização, musicoterapia, a maioria delas realizadas dentro de uma linha psicanalítica.

No entanto, a educação converteu-se, a partir da década de 70, no principal tratamento ao começar a utilizar métodos de ensino baseados em técnicas de modificação do comportamento. A educação passou a ser reconhecida como a melhor forma de melhorar a qualidade de vida das crianças autistas e de os aproximar do mundo das outras pessoas.

*“Através da educação,
a criança autista sai de um mundo essencialmente alheio ao nosso próprio mundo”.*

Riviere (1989)

2. Dificuldades de Aprendizagem e Metodologia de Ensino

As crianças autistas têm um repertório muito limitado de comportamentos, ou seja, fazem realmente poucas coisas. Isto deve-se sem dúvida às grandes dificuldades que têm para aprender. Conhecer as suas dificuldades de aprendizagem é dar o primeiro passo para a planificação de programas eficazes para a sua educação. A metodologia utilizada não deve nunca perder de vista essas dificuldades.

Como cada caso envolve particularmente pessoas, o programa educacional deve:

- (i) Ser individual para se atingir melhores resultados;
- (ii) Ter o ambiente de ensino não restrito às instituições;
- (iii) Ser estendido ao lar da criança com a participação directa dos pais;
- (iv) Ser avaliado para se poder verificar a eficácia do processo de aprendizagem.

Segundo Reutter (1985), as dificuldades de aprendizagem podem ser agrupadas em quatro áreas determinantes:

- Dificuldades de atenção. Não fixa a atenção sobre aquilo que se pretende que aprendam;
- Têm pouca capacidade para, por si próprios, dirigirem a atenção para algo; algumas crianças são incapazes de se concentrar, mesmo que por escassos segundos;
- Muitas crianças autistas apresentam comportamentos inapropriados em situações de aprendizagem. Trata-se de comportamentos de auto-estimulação (estereotípias), ou comportamentos inadaptados (e.g., atirar com objectos, rir, chorar...);
- Supersselectividade: trata-se da dificuldade que manifestam para atender a aspectos referentes ao meio ambiente ou tarefas relevantes e, apesar disso, atender às que não são relevantes e, como tal, sem utilidade para a sua adaptação;

- Dificuldade em perceber coisas que podem acontecer. Têm grandes problemas para reconhecer a relação espaço-temporal entre acontecimentos que se inscrevem dentro da mesma modalidade sensorial e, muito mais, se eles pertencem a formas sensoriais diferentes;

- Dificuldades de generalização: dependem de tal modo do lugar e pessoas onde e com quem aprendem, que parece não poderem fazê-lo noutras circunstâncias;

- Quando ensinamos estas crianças parece, muitas vezes, que aprendem «mecanicamente», sem compreender a essência ou significado do que queremos que aprendam.

Um dos problemas mais habituais com que se depara o professor da criança autista é a sua pouca resistência no enfrentar as dificuldades que encontra em qualquer aprendizagem.

Frequentemente, deixam de responder às chamadas de atenção e ordens, fazem birras e baixam o nível de atenção; em consequência, a aprendizagem não se produz, embora, aparentemente, atendam ou façam o que lhes é pedido.

- Planificar a aprendizagem sem erros, evitar fracassos, com ajudas adequadas e tarefas planificadas, evita que aconteçam problemas deste tipo. Controlar os erros que surgem durante as tarefas e as reacções manifestadas ajudar-nos-à a aumentar a pouco e pouco a sua capacidade de aceitação do erro.

A utilização adequada de reforços, utilizando-os cada vez mais naturais, intrínsecos e prolongados, habituá-los-à a adaptarem-se a situações cada vez menos gratificantes.

A metodologia mais eficaz de modificação de comportamentos em crianças autistas é a que tem como esquema básico o modelo de condicionamento operante. Contudo, para que seja realmente eficaz, é preciso que as condições de planificação, controlo e avaliação, sejam extremamente cuidadas.

Analisando o esquema básico do condicionamento operante: estímulo condicionante-comportamento-reforço, podem dar-se algumas indicações de tarefas e actividades:

- Estímulo condicionante: melhorar a execução da tarefa, pois ajuda a prever o que poderá acontecer durante o tempo de trabalho.

- Comportamento: a programação da tarefa deve prever o que poderá fazer a criança e qual deverá ser a nossa actuação relativamente à sua, isto é, o que se deve ignorar, reforçar, castigar; que ajuda se deve dar e depois de que tipo de comportamento.

O encadeamento de aprendizagens anteriores com a ajuda física do comportamento que se quer que se aprenda constitui a técnica mais eficaz para ensinar qualquer comportamento.

- Reforço: a procura de reforços possíveis para estas crianças deve ser constante e exaustiva. Em relação aos autistas, na maioria dos casos, o reforço social pouco significa, pelo que os reforços primários (sensoriais e alimentares), em princípio, são os únicos realmente eficazes. No entanto, com uma associação adequada e claramente feita, antecipatória e repetida, pode conseguir-se que certos reforços sociais, muito simples, possam, por si mesmos, chegar a ter o valor de reforço.

Pelo facto de não se ter uma expressão clara de sentimentos de agrado ou desagrado, a definição de reforço torna-se muito mais evidente com as crianças autistas «aquilo que aumenta a probabilidade de que o comportamento volte a repetir-se». Os reforços sensoriais: música, ruídos, instrumentos musicais, luzes, objectos com movimento giratório constituem exemplos de reforços para as crianças autistas.

- Ajudas: é importante definir e controlar os sistemas de ajuda, uma vez que podem facilmente converter-se em estímulos condicionantes. Se se tratar de uma ajuda extrínseca à criança, deve ser retirada o mais rapidamente possível, na primeira sessão. Se for de índole intra-estimulante pode-se retirá-la muito mais lentamente de forma que mal se note o seu «desvanecimento».

3. Tipos de Intervenção

Assiste-se com frequência a problemas de comportamento que impossibilitam o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, num primeiro momento, deve optar-se por uma intervenção na área da comunicação e linguagem, uma vez que pode eliminar uma parte dos problemas. Contudo, esta eliminação deve ser reforçada com a aprendizagem de outros comportamentos – de comunicação ou qualquer outro – que, mesmo incompatíveis, sejam agradáveis para a criança e lhe sejam adaptados.

Superar a barreira que isola a criança autista do “*nosso Mundo*” não é um trabalho impossível. Apesar de manter as suas dificuldades, dependendo do grau de comprometimento, a criança autista pode aprender os padrões “normais” de comportamento, exercitar a sua cidadania, adquirir conhecimentos e integrar-se de maneira muito satisfatória na sociedade.

3.1. Comunicação-Interacção

Para promover a comunicação, para conseguir o que, nas teorias psico-afectivas, foi denominado «desbloqueio», é preciso fazer com que o educador «exista» e que seja gratificante. Este educador não é aquele que tenta interpretar as estereotípias da criança, deixando-a entregar-se aos seus rituais e actividades solitárias, mas, pelo contrário, aquele que põe limites às suas condutas não adaptadas (Riviere, 1989). Têm com a criança um relacionamento que é facilmente compreendido por esta, porque tudo é estabelecido ordenadamente e não ao acaso; reforça os seus comportamentos adaptados e funcionais, discriminando-os; planifica situações estáveis e estruturadas; ajuda a criança a refrear as auto-gratificações e faz compreender quais dos seus comportamentos e atitudes são caprichos não permitidos; é claro nas ordens e instruções que dá à criança; tem, geralmente, uma atitude directiva na planificação de actividades e na duração das mesmas.

O educador deve fazer com que a criança autista seja capaz de compreender o que lhe é pedido, seja com gestos treinados, com palavras claras ou frases curtas e, sempre, depois de estar seguro que está a ser compreendido. Se a criança puder prever o que se vai passar, a interacção com o educador será facilitada. Sabe-se que as alterações nas aquisições normais

do período sensório-motor estão relacionadas com as perturbações do desenvolvimento normal da comunicação. Por isso, o treino de capacidades para a Comunicação-Interacção tem vários objectivos que vão incidir sobre aquisições feitas no período sensório-motor:

- Contacto através do olhar;
- Proximidade e contacto físico;
- Co-orientação do olhar com ou sem sinal prévio;
- Chamadas de atenção funcionais sobre factos, objectos ou sobre si mesmo;
- Uso funcional de emissões, vocalizações, palavras ou frases, olhando e dirigindo-se ao adulto;
- Uso do sorriso como contacto social;
- Dirigir-se ao adulto olhando-o de frente e/ou vocalizando.

3.2. Linguagem

O educador e os pais devem desempenhar um papel activo no ensino da linguagem.

O treino da linguagem na criança autista, até aos finais dos anos 70 limitava-se à difícil tarefa de compreender e emitir mensagens verbais. Desta forma, a orientação exclusivamente condutista encahava em desalentadoras realidades.

Uma vez mais, o critério fundamental para a escolha de objectivos e tarefas na área da linguagem será o seu pragmatismo e funcionalidade. É por isso que o ensino da linguagem deverá basear-se nas funções comunicativas e na etapa de desenvolvimento em que surge (Halliday, 1975): Instrumental («quero esse objecto»); Regulador («quero essa actividade»); Interactiva («olá, tu e eu juntos»); Pessoal (fala egocêntrica); Referencial (só nomear); Hermenêutica («que é isto?»); Imaginativa (jogo imaginativo); Conversação.

A linguagem simbólica é um aspecto francamente deficitário nas crianças autistas, pelo que, embora não pertença estritamente ao ensino da mesma, não pode ser esquecido. Conhece-se muito pouco da maneira como ocorre o processo de simbolização “*evocação de alguma coisa não presente por meios cada vez menos parecidos com aquilo que representam*”. Sabe-se, contudo, que a interacção em si mesma é um aspecto importante a ter em conta em relação ao processo de simbolização e ao jogo simbólico, por isso é importante promovê-lo através de: Jogos com sequências fixas de objectos; Jogos para reprodução de

objectos em sequências fixas; Jogos para reprodução de objectos em sequências variáveis; Jogos com objectos que, embora tenham poucas semelhanças, desempenham as mesmas funções de um objecto dado, em sequências fixas ou variáveis; Jogos com objectos, mas em que são simuladas as actividades que se realizam com esses objectos, em sequências fixas ou variáveis; Jogos de «faz de conta».

3.3. Cognição

Através de objectivos de desenvolvimento são-lhe ensinadas estratégias ou processos para resolver as tarefas propostas. Recorde-se que $\frac{3}{4}$ das crianças autistas apresentam atraso mental. Para estas crianças, os objectivos a trabalhar devem incidir sobre (Rosa Ventoso, 1990):

- Promoção dos mecanismos básicos de atenção;
- Promoção de relações entre objectos e meios; condutas instrumentais e resolução de problemas simples;
- Promoção de mecanismos e comportamentos básicos de imitação em situações reais e fundamentais;
- Promoção de comportamentos básicos de utilização funcional de objectos e primeiras utilizações simbólicas;
- Promoção de mecanismos básicos de abstracção, primeiros conceitos simples e, caso necessário, pré-requisitos para discriminação perceptiva;
- Promoção da compreensão de redundâncias, extracção de regras e antecipação.

Para crianças cujo desenvolvimento intelectual esteja próximo do normal, os objectivos devem incidir em (Rosa Ventoso, 1990):

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

3.4. Comportamento

Para comportamentos disruptivos como birras e agressões de qualquer tipo, após análise funcional minuciosa do comportamento, pode fazer-se com que este desapareça, utilizando algumas técnicas de modificação de comportamentos:

- Eliminar, sempre que seja possível, os estímulos discriminativos que desencadeiam o comportamento e aqueles que, de alguma forma, possam dar à criança a pista de que, nesse momento, o seu comportamento vai ser recompensado;

- Ensinar-lhe formas de fazer frente a determinadas situações desencadeantes destes comportamentos; ou seja, ensinar-lhe comportamentos incompatíveis com aqueles;

- Reforçar diferenciadamente outros comportamentos já aprendidos e que são comportamentos adaptados, para que a criança seja motivada a empregar estes com maior frequência;

- Eliminar o reforço do comportamento desajustado;

- Retirar a atenção, de forma mais ou menos activa, podendo-se chegar, inclusive, a deixar a criança sozinha, isolada, se for caso para isso;

- Castigo positivo: aplicar um castigo suficientemente forte para eliminar o comportamento inadequado, antes que possa produzir-se na criança habituação ao castigo que funcionará então como estímulo agressivo;

- Castigo negativo: não dar à criança aquilo que ela espera obter através do comportamento inadequado, de forma contingente.

A melhor técnica para fazer desaparecer comportamentos disruptivos é a aprendizagem de comportamentos adequados. A tentativa de os eliminar, pode fazer com que estes apareçam de forma diferente.

4. Envolvimento Parental na Escola Inclusiva

A estrutura familiar é particularmente um cenário de comunicação, de permutas afectivas entre os membros do sistema familiar, da mesma geração ou não, que coabitam no mesmo espaço. Este núcleo está institucionalizado e é reconhecido pelos outros como real. A família é o alicerce da construção e do desenvolvimento da personalidade das crianças, influenciadas pela sua interacção directa com os pais.

Alterações significativas são introduzidas no ciclo de vida familiar quando emerge a condição especial de uma doença crónica em um dos membros da família. Um factor importante a ser considerado é o enfrentamento familiar diante do adoecimento de uma criança, especialmente de mães mediante uma condição peculiar do filho.

Seja qual for a proposta pedagógica, um atendimento consciente e responsável não acontece somente no âmbito escolar. A família do indivíduo com autismo possui um papel decisivo no seu desenvolvimento. Sabemos que se trata de famílias que experimentam dores e decepções em diversas fases da vida, desde o momento da notícia da deficiência e durante o processo de desenvolvimento de seus filhos.

Cada membro da família vive a presença do deficiente de uma forma diferente, mas, de acordo com nossas observações, é muito comum a sobrecarga emocional e das tarefas estarem sobre a mãe do indivíduo. As mulheres costumam paralisar inclusive a vida profissional e/ou acadêmica e passam a viver em função do filho autista.

Os sentimentos da família sobre a deficiência de seus filhos são cíclicos e podem transitar entre a aceitação e a negação, especialmente nas mudanças de fases da criança. Por exemplo, quando o filho entra na adolescência, é comum os pais o compararem com os demais jovens, e, na maioria das vezes, o resultado dessa comparação é negativo, enfatizando apenas o que ele não é capaz de fazer, desconsiderando o quanto já evoluiu.

Especialmente nas famílias de portadores de autismo, a ausência da troca afetiva e da comunicação costuma ser a maior dificuldade. Os autistas têm dificuldades específicas para entender vários dos sentimentos humanos. Eles aparentam não ter sentimentos, mas, na verdade, esse comportamento parece ser resultante de inabilidade cognitiva. (Petters, 1998)

A matrícula da criança portadora de autismo na escola pode trazer alterações no seio familiar, na medida em que a criança está frequentando mais um grupo social e tendo a

oportunidade de conviver com outras crianças. Os pais, por sua vez, passam a conviver com outros pais nesse novo universo e a acreditar nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem sistemática de seus filhos.

“o papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários (...). Tanto os pais como os educadores podem (...) trabalhar em conjunto, como parceiros.” (Declaração de Salamanca, p.29).

Quando nasce uma criança com deficiência, toda a família é atingida e abalada na sua identidade, estrutura e funcionamento. O processo de desenvolvimento dessa família, e a forma como os pais lidam com a criança, terá a ver tanto com as suas qualidades quanto com os apoios que pode receber (Franco, 2002).

Na idade escolar a situação agudiza-se. Emergem os problemas da inclusão e todas as dificuldades inerentes a um razoável ajustamento social. É um dos momentos mais difíceis e problemáticos na vida destas crianças e dos respectivos progenitores. Apela-se a uma boa articulação entre a escola-família. O envolvimento parental na escola e o seu papel na adaptação social e académica tem sido motivo de múltiplas investigações, que divulgam, uma forte associação positiva entre envolvimento parental na escola e a inclusão de alunos autistas. Concomitantemente alertam para o baixo envolvimento parental na escola como um factor preditor de má integração social e abandono escolar (Potvin et al., 1999).

A necessidade de uma articulação entre a família e a escola, as duas principais instituições de socialização da criança, parece ser ideia consensual, sempre que se fala em oferecer uma educação de qualidade a todos. A família e a escola são os primeiros ambientes que a criança conhece, sendo portanto determinantes para o seu desenvolvimento.

A escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar. Ela favorece uma certa transitoriedade entre as diferenças individuais e as necessidades do grupo, oferecendo ao indivíduo oportunidades de comportamentos mais socializadores.

Quando se propõe, por exemplo, a inclusão dos portadores de necessidades especiais, devem ser respeitadas as características de sua natureza, visando à aquisição de comportamentos sociais aceitáveis, porém, observando as necessidades especiais de

cada educando e, sobretudo, trazendo os pais para um comportamento mais realístico possível, evitando a fantasia da cura, sempre tão presente.

Frequentemente, os pais têm a perspectiva de longo prazo; preocupam-se com o que será de seu filho ou filha com dificuldades quando adultos, pois o processo de aprendizagem das crianças com autismo, por vezes, é lento, e por isso é muito importante eleger as melhores prioridades em colaboração entre pais e a equipe que atende a criança (Nilsson, 2003). Deste modo, a relação escola/família deve ser uma relação de proximidade, sendo a participação dos pais muito importante. Sabemos que os níveis de responsabilidade e funções a desempenhar são diferentes, mas no processo educativo todos temos o nosso papel.

Seeley (1985) considera que o cerne da questão dos problemas que poderão afectar as crianças no meio escolar não está nem na família, nem na escola, mas sim, na inexistência de relações entre uma e outra.

Segundo Schaefer e Honing (citados por Marques, 2000) o envolvimento parental com a escola poderá ter como vantagens um aumento do nível de consciência dos pais, relativamente às dificuldades e capacidades do seu filho, uma adequação do seu nível de expectativas e anda facilitar o desenvolvimento de atitudes educativas mais eficazes.

Assim, Correia (2000) recomenda à família algumas responsabilidades, nomeadamente a nível da sua formação, que permita o seu desenvolvimento tendo em consideração a planificação e programação educacional para o seu educando; a participação na escola e na comunidade, de forma a permitir estabelecer uma boa comunicação entre pais, professores e agentes comunitários e um apoio que possibilite a inclusão das crianças na escola e na comunidade.

A família é o primeiro contexto de socialização da criança, responsável em grande parte pela integração da criança aos contextos sociais que serão posteriormente frequentados

A parceria entre família e escola é enfatizada pela Declaração de Salamanca (Aiello, 2003), e o envolvimento entre as duas partes asseguraria uma ativa participação dos pais na tomada de decisão e no planeamento educacional dos seus filhos, com a adoção de uma comunicação clara e aberta. De maneira geral, os pais têm críticas a fazer em relação às escolas, que não atendem de forma ampla às suas expectativas. No entanto, a maioria dos familiares considera que a escola é um lócus privilegiado para o desenvolvimento global dos filhos (Glat, 2003).

Desta forma, a escola tem também as suas responsabilidades a diversos níveis, nomeadamente, na planificação adequada que permita uma comunicação saudável entre aluno, o professor, os pais e a comunidade; na sensibilização e apoio aos pais e a comunidade, que permita o seu envolvimento com vista ao desenvolvimento global do aluno. As relações inter-institucionais entre a escola, a família e a comunidade, são consideradas como um conjunto de esferas sobrepostas com enorme influência na aprendizagem das crianças e reconhece que existem práticas que as escolas, famílias e comunidade podem realizar de forma separada, mas que outras deverão ser conduzidas em conjunto (Pires & Rodrigues, 2006). Ao longo desses anos, as teorias do desenvolvimento social (etiológica, piagetiana, da aprendizagem social, sistemas dinâmicos, sociointeracionista, sóciohistórica, entre outros), apesar das diversidades na abordagem teórica e metodológica, são unânimes em reiterar que a interação social é a condição de construção do indivíduo e base do desenvolvimento do ser humano. Além disso, diversos estudos identificam a importância da interação com pares para o desenvolvimento da criança pré-escolar e de sua competência social (Almeida, 1997; Hartup, 1996). Estudos desenvolvidos por Lordelo e Carvalho (1998) e Oliveira e Rosseti-Ferreira (1993) com crianças pequenas em creche identificaram notáveis ganhos no desenvolvimento social dessas crianças, a partir da oportunidade de interação com pares, proporcionada pelo ambiente. Corsaro (1997), a partir da noção da reprodução interpretativa, na área da sociologia, também aponta a importância dos relacionamentos sociais para a criança (Camargo & Bosa, 2009)

A intervenção com crianças portadoras de autismo tem que ser consistente e uniforme nos diversos ambientes por onde ela passa, para que seja mais fácil a sua adaptação a sua independência, dadas as suas dificuldades de generalização.

Especialmente no caso dos alunos autistas, a inclusão ainda é mais polêmica, pois, mesmo os educadores que, por vezes já ouviram sobre o autismo, ignoram as discussões sobre sua gênese e não estão familiarizados com as principais características destes transtornos (Suplino, 2005). A manifestação dos comportamentos estereotipados por parte das pessoas portadoras de autismo é um dos aspectos que assume maior relevo no âmbito social, representando um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre as mesmas e seu ambiente. Torna-se provável, portanto, que a exibição dos mesmos traga implicações qualitativas nas trocas interpessoais que ocorrerão na escola porque, como lembra Omote (1996), "as diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas e

bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas, despertando, por vezes, temor e desconfiança" (Suplino, 2005).

Quando o professor implica os pais na educação dos filhos, fica com a sua tarefa facilitada, pois se o trabalho realizado na escola tiver continuação em casa, a evolução da criança será mais rápida e eficiente. Para Glat (2004), a compreensão da dinâmica das relações familiares é essencial para a compreensão do indivíduo especial, e, para que as propostas pedagógicas e clínicas tenham êxito, é primordial que haja um trabalho paralelo com os familiares, já que as intervenções promovem efeitos recíprocos em cada um dos membros. É por meio das primeiras relações com os “outros significativos” que a criança tem as suas primeiras experiências de sociabilidade e inicia o processo de socialização, e, por isso, o fortalecimento e a flexibilização da dinâmica familiar são indispensáveis para o desenvolvimento global e a inclusão social do indivíduo com autismo. Um filho que nasce com características distintas do padrão culturalmente seus papéis e competências, pois ninguém substitui ninguém. De acordo com Tezzari e Baptista (2002), a possibilidade de inclusão de crianças deficientes lamentavelmente ainda está associada àquelas que não implicam uma forte reestruturação e adaptação da escola. Assim, crianças com prejuízos e déficits cognitivos acentuados, como psicóticos e autistas, não são consideradas em suas habilidades educativas (Baptista & Oliveira, 2002). A falta de estudos sobre inclusão de crianças autistas na rede comum de ensino parece refletir esta realidade, isto é, a de que existem poucas crianças incluídas, se comparadas àquelas com outras deficiências. A literatura tem demonstrado que isso se deve, em grande parte, à falta de preparo de escolas e professores para atender à demanda da inclusão. Em 2003 Kristen, Brandt e Connie examinaram o relacionamento entre professores de escola comum e 12 alunos com autismo de segunda e terceira séries e observaram que, nos casos em que os professores percebiam mais positivamente seu relacionamento com os alunos com autismo, o índice de problemas de comportamento dessas crianças foi menor, e elas foram mais socialmente incluídas na sala de aula. Comprova-se que a actuação junto ao professor é fundamental para que a inclusão escolar aconteça de forma satisfatória (Beyer, 2005). Em suma, podemos dizer que o jogo comunicacional entre a escola e a família é inevitável, constante e sistemático. No dia-a-dia, há um conjunto de influências recíprocas.

CAPITULO II- Enquadramento do Estudo

1. Motivação

A investigação e a inovação no âmbito da educação, nos últimos anos, têm vindo a fornecer informações e conhecimentos novos sobre os processos de aprendizagem e estratégias educativas de ensino. Para que as crianças diferentes possam desenvolver ao máximo as suas capacidades e potencialidades é necessário que o seu atendimento educativo seja adequado às suas necessidades específicas. A igualdade de oportunidades será uma realidade se garantir que a intervenção seja tão precoce quanto possível, envolva a participação das famílias e entenda a criança numa perspectiva ecológica, tendo e conta a sua individualidade e as características dos vários ecossistemas em que está inserida (Pereira, 1996). Conduzindo assim à construção de novas ferramentas para enfrentar e colmatar o insucesso escolar, factor desmotivador para todos os intervenientes da educação, bem como a aquisição de conhecimentos que lhes permitam realizar uma adequação curricular atendendo às características específicas de cada aluno a nível de personalidade e de estruturação do pensamento, ao seu perfil e às diferenças individuais. A motivação dos professores, psicólogos e profissionais de educação pelo conhecimento de novos padrões de desenvolvimento a todos os níveis (cognitivo, físico, afectivo e emocional) incitou-os à busca de explicações e de respostas sobre de que forma intervêm as relações. O cenário oferecido a partir da revisão teórica realizada, adverte-nos para um forte incremento envolvimento dos pais na educação dos seus filhos deficientes e enaltece a sua intervenção educativa, tanto em contexto familiar como escolar.

Assim, a motivação para a investigação nesta temática emerge da indispensabilidade de um saber mais objectivo sobre o envolvimento parental, no processo de ensino-aprendizagem de crianças com PEA, tendo em vista um desenvolvimento global e harmonioso. Priorizamos esta opção por ser uma realidade do nosso quotidiano, uma vez que este grupo faz parte do universo de crianças inseridas na Educação Especial.

2. Objectivos do Estudo

Os objectivos devem funcionar como princípios orientadores de qualquer trabalho que envolva a educação e devem sempre ser tidos em conta no delinear de qualquer trabalho que se queira executar.

Tendo em consideração que hoje a escola aspira a uma mudança que lhe permita reconhecer o direito à diversidade, como educar em conformidade, atendendo à realidade social que a envolve, torna-se urgente gerir práticas pedagógicas promotoras do interesse dos alunos.

Segundo Fortin (1999, p. 40) *o objectivo é um enunciado que indica claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo*. Certo que, na condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objectivos operacionais (Almeida & Freire, 2007), enunciamos os objectivos visados nesta investigação, sistematizando-os nesta ordem:

- (i) Compreender a realidade do Envolvimento Parental na Escola e de que forma a relação Escola-Família pode favorecer a socialização e o processo de ensino-aprendizagem de crianças com autismo, tal como ele é percebido pelos professores e pelos pais.
- (ii) Verificar se existe (des) contentamento por parte dos Encarregados de Educação das crianças autistas relativamente aos aspectos estruturais, organizacionais, relacionais e outros factores implicados na (com) vivência escolar dos seus educandos.
- (iii) Quais as barreiras encontradas nesta relação escola-família

CAPITULO III- MÉTODO

Por método entende-se o conjunto de procedimentos concretizados no decurso de uma pesquisa e que dão coerência a todo o trabalho de investigação (Fernandes, 1993).

Em educação, tal como acontece nas outras áreas, a realização de uma investigação pode revestir-se de diferentes abordagens metodológicas, associadas a diversas técnicas de recolha e análise de dados.

No seguimento do projecto que se delineou, foi necessário definir o caminho a seguir para melhor alcançar os objectivos propostos. Todo o estudo deve fundamentar-se numa determinada metodologia que se baseará em técnicas e estudos, sem os quais uma investigação se desenvolve. Daí considerar-se que o método é a estratégia de acção, indicando-nos o que fazer.

Não há métodos melhores do que outros: tudo depende dos objectivos, do modelo de análise, e das características do campo de análise. Só conhecemos correctamente um método de investigação depois de o termos experimentado por nós próprios (Quivy, 2003). Decidimos utilizar uma metodologia quantitativa (e qualitativa) por se basear em técnicas de recolha, apresentação e análise de dados que permitem a sua quantificação e o seu tratamento através de métodos estatísticos e por se adequar aos objectivos, questões e hipóteses que apresentámos.

O instrumento utilizado foi o questionário. O questionário foi proposto às famílias e às professoras das crianças com e sem autismo, participantes na nossa amostra.

Com este método de recolha de dados acedemos a informação bastante detalhada, que depois de analisada (análise de dados quantitativos) conduzindo-nos, a uma *Estatística Descritiva* englobando um conjunto de medidas, de tendência central e de dispersão, de representação gráfica que nos permitem descrever, de uma forma sumária, um conjunto de dados (Howell, 2010).

1. Amostra

Integraram o presente estudo 12 crianças, sendo que 6 são autistas e 6 crianças sem a patologia. Todos os participantes têm idades compreendidas entre os 6 e 11 anos de idade. Todos pertencentes ao distrito de Braga. É uma amostra não probabilística (*nonprobability sampling*), que se traduz numa amostragem por conveniência, visto que a selecção não foi aleatória. Com base em instituições (UEEA) do Agrupamento de Escolas Fernando Távora. Salienta-se no entanto, que dado ser um estudo importante, e tendo em conta o número de UEEA no distrito, a dimensão da amostra recolhida, valida com pertinência este estudo empírico efectuado.

2. Instrumento

Para a realização deste estudo utilizou-se como instrumento de avaliação o questionário.

Carmo & Ferreira (1998, p.138) é da opinião que o Inquérito por Questionário além de quantificar a informação obtida, “é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” para responder a um determinado problema.

O Inquérito por Questionário situa-se no âmbito da investigação quantitativa, uma vez que assume um papel importante para o conhecimento de realidades complexas, tornando-se necessário contemplar os vários factores que nela estão implicados, permitindo quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação.

Ao sugerirmos a aplicação de um questionário, temos em consideração todas as suas vantagens, respostas rápidas e precisas, anonimato e por isso maior liberdade nas respostas, menos riscos de distorção por parte do investigador, facilidade de tratamento de dados, mas também com um grande inconveniente, impossibilitando de esclarecer dúvidas ao inquirido e com a possibilidade de uma pergunta influenciar a outra.

Os questionários aplicados foram adaptados de outros dois questionários distintos que surgiriam de uma pesquisa bibliográfica e análise de documentação, inquéritos e registos já existentes na área de investigação em causa.

Neste sentido, os questionários foram adaptados de:

Medeiros, G. (2009). *“A Participação dos Pais/Encarregados de Educação com Necessidades Educativas Especiais no Processo Ensino-Aprendizagem-Um Estudo de Caso”*. Universidade Portucalense.

Questionário adaptado de um exemplar da Escola Secundária com 3º Ciclo de Lousada – Avaliação Interna – Questionário aos Pais/Encarregados de Educação.

3. Procedimentos

O sucesso de uma investigação, prende-se, essencialmente, com a estruturação e definição das diferentes etapas a obedecer ao longo de todo o estudo. Neste sentido, é pertinente referirmos as etapas fundamentais da nossa investigação:

A primeira etapa é a preparação, é de grande importância, na medida que construímos um alicerce do estudo, analogamente a uma casa: se esta possui um alicerce sólido ou com falhas, afectará na medida distinta toda a estrutura da casa. Esta etapa envolve quatro fases. A primeira fase corresponde ao desenvolvimento da teoria (Yin, 2003, p. 1).

A fase seguinte corresponde à concepção os instrumentos a serem utilizados durante o estudo (descritos anteriormente).

Na recolha de dados estão também subjacentes determinados procedimentos. Os dados serão recolhidos pelo investigador, com vista a garantir a fidelidade da informação.

A preparação para a selecção de dados corresponde à quarta fase desta etapa.

A segunda etapa é o desenvolvimento, que se revela, de alguma forma, mais insegura para o investigador, pois comporta em si uma colecção de dados, tabelas, processos históricos e outros materiais que serão utilizados de formas, muitas vezes diferentes e que deverão chegar a um ponto em comum. Estabelecido o foco principal das investigações, as decisões devem ser tomadas o mais objectivamente possível para que não haja uma "desfocalização" do estudo. Devemos enumerar aquilo que é prioridade e a forma como nos podemos abstrair daquilo a que chamaremos de banco de dados, tudo aquilo que directa ou indirectamente será usado no desenvolvimento da investigação.

Neste sentido, e após seleccionarmos a informação prioritária e mais pertinente ao objectivo do nosso estudo, passaremos a outra fase a investigação que corresponde ao tratamento dos dados. Tarefa nem sempre fácil neste tipo de investigação.

A última etapa da investigação empírica corresponde à finalização. Esta etapa envolve apenas uma fase designada de padronização, modificação teórica e finalização. Como fruto de uma discussão, a padronização irá priorizar aquilo que o estudo tem de melhor, tanto em argumentos quanto em reformulação teórica (Yin, 2003).

Os instrumentos foram testados como forma de treino, com um grupo de crianças com Autismo e outro grupo de crianças sem Autismo, numa fase anterior e experimental. Estas crianças não foram as seleccionadas para participarem no estudo.

Os questionários foram distribuídos, pessoalmente, tendo sido preenchidos na nossa presença, de forma a garantir a eficácia do procedimento. Por conseguinte, os dados foram recolhidos pessoal e individualmente junto de cada criança/Encarregado de Educação/Professores. Esta recolha tem como objectivo garantir a fidelidade da informação, bem como a devolução efectiva e imediata dos mesmos.

Utilizamos para análise dos dados a análise estatística com o SPSS. Foram efectuadas análises exploratórias prévias, análises descritivas, análises de correlação e análises de comparação de grupos.

A análise estatística dos dados foi feita utilizando o *SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Statistics 19.0[®]*. Dada a natureza das variáveis envolvidas, optou-se pelo uso de ferramentas estatísticas baseadas na análise mais adequada às escalas de medida utilizadas.

Os resultados foram apresentados em formato de gráficos, com análise descritiva dos mesmos. (e.g. gráficos circulares, tabelas de frequências, estatísticas sumárias gráficos de barras e gráficos de caixa-fio).

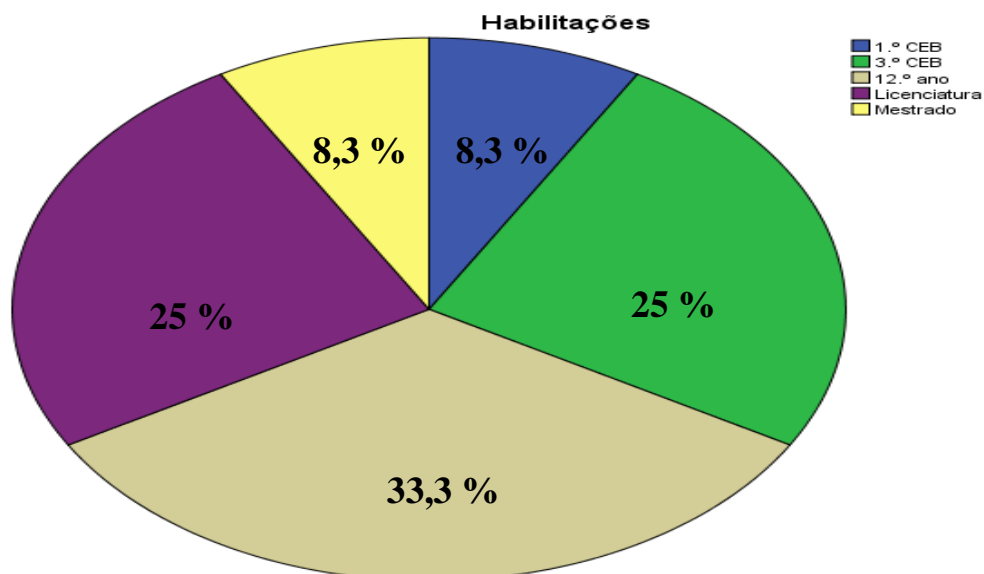
CAPITULO IV- Análise e Apresentação do Resultados

Este capítulo destina-se à apresentação dos resultados obtidos nas análises estatísticas, dirigidas para a testagem ou verificação dos objectivos formulados no estudo. Encetaremos a análise de resultados tomando as respostas obtidas nos inquéritos aplicados aos encarregados de educação e professores, participantes no nosso estudo.

1. ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

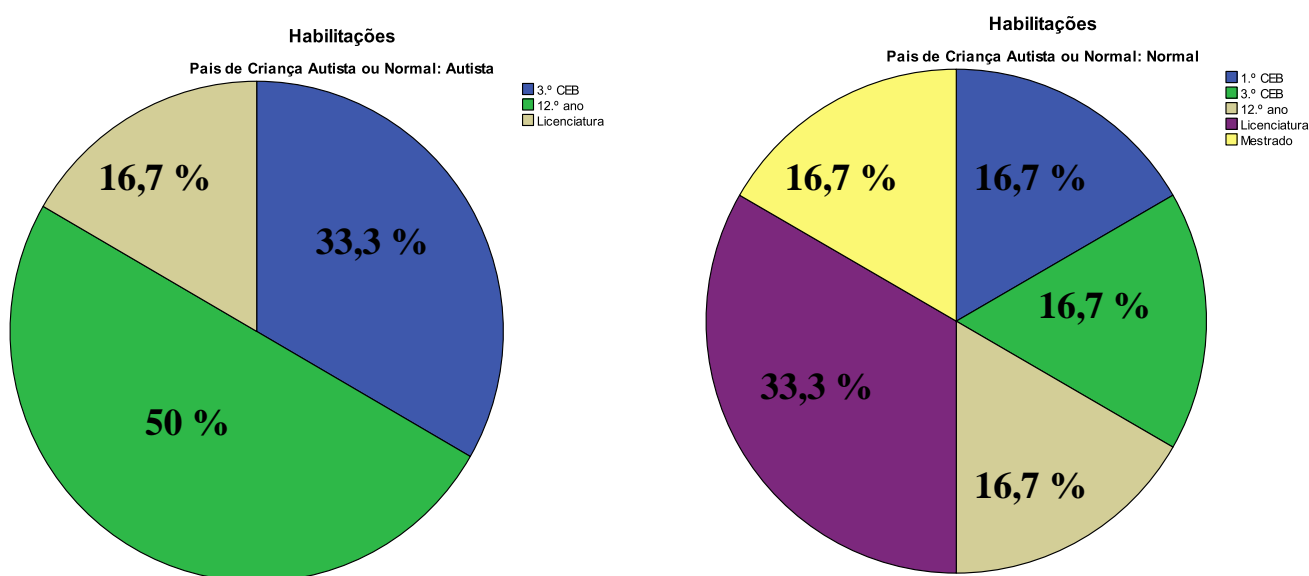
A amostra foi constituída por doze Encarregados de Educação, dos quais três homens (25%) e nove mulheres (75%). A média global de idade dos participantes no presente estudo foi de 38,75 anos, com um desvio padrão de 4,71 anos. A nível habilitacional, a Figura 1 representa a distribuição da amostra em termos absolutos, onde podemos observar que sete dos participantes (58,3 %) revelou possuir como habilitação literária o 12.º ano de escolaridade (33,3 %) ou uma licenciatura (25 %). Por outro lado, 4 elementos da amostra (33,3 %) declararam como habilitação o ensino básico (25 % para o 3.º CEB e 8,3 % para o 1.º CEB). Por fim, apenas 1 elemento (8,3 %) referiu como habilitação académica o mestrado.

Figura 1. Distribuição da amostra de acordo com a habilitação académica.



Ainda sobre o nível da habilitação apresentado pelo Encarregados de Educação, se estabelecermos como critério de diferenciação o facto de os seus educandos serem ou não portadores do Síndrome do Autismo, podemos observar que, no caso dos primeiros, as habilitações variam entre o 3.º CEB (33,3 %), 12.º ano de escolaridade (50 %) e licenciatura (16,7 %). Relativamente ao segundo grupo (dos alunos não portadores da Síndrome do Autismo), o espectro de variação aumenta, ao constatarmos que o nível da habilitação dos Encarregados de Educação varia entre o ensino básico (1.º CEB + 3.º CEB) (33,4 %), 12.º ano de escolaridade (16,7%), licenciatura (33,3%) e mestrado (16,7 %) (Figura 2).

Figura 2. Habilidade académica dos EE segundo a caracterização dos respectivos educandos.



Relativamente às opiniões dos Encarregados de Educação (EE) sobre o seu grau de participação e interesse na vida escolar dos seus educandos, a Tabela 1 permite observar e comparar os períodos do ano lectivo e os motivos considerados como os mais importantes na tomada de decisão sobre as suas idas à Escola.

Quando o professor/a o/a convoca	Percentagem (%)	7	4	=	8,3	100,0
	Frequência (N)					
Quando o seu educando tem problemas na escola	8,3	1	5	0	6	12
	Percentagem (%)					
Quando o seu educando tem problemas em casa	8,3	1	6	0	5	12
	Percentagem (%)					
Final do ano	16,7	2	7	1	2	12
	Percentagem (%)					
	Frequência (N)					
Início do ano	50,0	6	5	=	8,3	100,0
	Percentagem (%)					
	Frequência (N)					
		Muito adequado	Adequado	Pouco Adequado	Ñ responderam	Total

Tabela 1. Motivos e períodos que levam os EE a deslocarem-se à Escola.

Quando questionados sobre o período considerado como o mais oportuno para se deslocarem à Escola, a maioria dos EE (50%) respondeu que considera o início do ano lectivo como «muito adequado» para conversar com o/a professor/a sobre o seu educando. Entretanto, uma franja significativa da amostra considera também o final do ano lectivo como um período «adequado» para que o contacto com o/a professor/a seja realizado. Relativamente aos motivos, a maioria dos inquiridos (50%) referiram como «adequado» deslocarem-se à escola *quando o seu educando tem problemas em casa*, enquanto 41,7% dos EE o fariam *quando o seu educando tem problemas na escola*. Por fim, 58,3% da amostra revelou considerar como «muito adequado» deslocar-se à escola *quando a professora convoca os EE*. Foi ainda analisada a existência de discrepâncias nas respostas de EE de alunos portadores e não-portadores do Síndrome do Autismo, não tendo sido observada quaisquer diferenças significativas, pelo que os dados foram apresentados em termos globais.

Relativamente aos meios utilizados para comunicar com os docentes, a Tabela 2 permite observar as opiniões de EE de alunos portadores e não-portadores do Síndrome do Autismo.

Notas escritas no caderno do aluno	Normal					Total	
	Percentagem (%)	50,0	33,3	16,7	=		
Autista	Percentagem (%)	50,0	33,3	=	16,7	100	
	Normal	=	=	50,0	50,0	100	
Contactos telefónicos	Normal	Percentagem (%)	50,0	33,3	=	16,7	100
	Autista	Percentagem (%)	=	50,0	16,7	33,3	100
Reuniões informais de pais	Normal	Percentagem (%)	=	83,3	=	16,7	100
	Autista	Percentagem (%)	=	50,0	=	50,0	100
Momentos informais	Normal	Percentagem (%)	16,7	16,7	16,7	50,0	100
	Autista	Percentagem (%)	33,3	66,7	=	=	100
Reuniões de Pais	Normal	Percentagem (%)	16,7	16,7	=	66,6	100
	Autista	Percentagem (%)	Muito adequado	Adequado	Pouco Adequado	respondera	

Tabela 2. Meios preferenciais de comunicação Família-Escola na opinião dos EE.

A análise dos dados acima reportados permite observar que os EE de alunos com o Síndrome do Autismo revelaram preferência por meios de comunicação à distância com a escola, nomeadamente através de «contactos telefónicos» (50%) e/ou «notas escritas no caderno do aluno» (50%). Contudo, a informalidade foi também um contexto preferencial para a partilha de informações em «reuniões informais de pais», embora num patamar de intensidade inferior face aos anteriores. Apenas uma minoria (16,7%) referiu considerar como muito adequado a realização de «reuniões de pais» ou «momentos informais». Em relação aos EE dos alunos “normais”, para além das anotações no caderno dos seus educandos e dos contactos telefónicos, os EE (33,3%) também consideraram como *muito adequado* a realização de reuniões formais com os docentes, enquanto 50% considerou *adequado* a participação em momentos informais para a partilha de informações entre EE e professores.

No que concerne à opinião dos EE sobre o tipo de informação que recebem dos professores dos seus respectivos educandos, a Tabela 3 apresenta os resultados comparativos entre os alunos não-portadores e portadores do Síndrome do Autismo.

	Assuntos de âmbito geral		Normal (%)	=	66,7	33,3	=	33,3
	Normal (%)	Autista (%)						
Encaminhamentos para a inserção laboral	Normal (%)	=	=	=	=	33,3	=	66,7
	Autista (%)	=	16,7	16,7	16,7	66,7		
O tipo de trabalho que estão a desenvolver com o seu educando	Normal (%)	33,3	33,3	=	33,3	33,3	=	33,3
	Autista (%)	83,3	=	=	=	16,7		
Tipos de apoio especiais que o seu educando necessita	Normal (%)	33,3	=	=	=	66,7		
	Autista (%)	33,3	16,7	=	=	50,0		
Insucessos/sucessos do seu educando	Normal (%)	50,0	50,0	=	50,0	=		
	Autista (%)	16,7	50,0	=	=	33,3		
Informações que obtém de outros profissionais (médicos, psicólogos, outros)	Normal (%)	=	50,0	16,7	33,3	33,3		
	Autista (%)	=	50,0	=	=	50,0		
Orientação para melhor trabalhar com o educando em casa	Normal (%)	16,7	83,3	=	=	=		
	Autista (%)	33,3	50,0	=	=	16,7		
		Mt. Adequado		Adequado		Pc. Adequado		Nº responderam

Tabela 3. Informação dos Professores transmitida aos E.E.

Podemos observar que parte dos EE de alunos portadores do Síndrome de Autismo (33,3%) revela maior preocupação pelo trabalho desenvolvido pelos seus educandos em casa, considerando as orientações dos professores nesse sentido como «muito adequadas», enquanto uma minoria dos EE dos alunos sem a patologia revela a mesma opinião. Em relação às informações complementares de outros profissionais, as opiniões de ambos os grupos de EE apontam para uma «adequação» do envolvimento destes para a melhoria das condições de aprendizagem dos seus educandos. Quanto ao sucesso escolar, a totalidade dos EE dos alunos sem a patologia consideram este tipo de informação como «muito adequada»

(50%) ou apenas «adequada» (50%), enquanto o outro grupo de EE em estudo (alunos autistas) não atribuem a mesma importância no seu grau mais elevado (16,7%). Relativamente aos apoios especiais de que os seus educandos necessitam, os EE dos alunos autistas revelam maior preocupação face aos EE dos alunos sem a patologia. É possível ainda verificar que a maioria significativa dos EE de alunos autistas (83%) considera como «muito adequado» o conhecimento do tipo de trabalho que é desenvolvido pelo professor com o seu educando, enquanto que, no caso dos alunos sem a patologia, as opiniões repartem-se entre o «adequado» e o «muito adequado». No que diz respeito a possíveis encaminhamentos para inserção laboral, ambos os grupos revelaram pouco interesse por este tipo de informação. Por fim, em relação aos assuntos de âmbito geral, as opiniões variam entre os EE de alunos autistas, assim como no caso dos EE de alunos sem a patologia.

A Tabela 4 retrata a opinião apenas dos EE sobre a importância que estes atribuem à Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Autismo (UEEA) para o sucesso escolar dos seus educandos.

	Muito Adequado (%)	Adequado (%)	Pouco Adequado (%)	Não responderam (%)
Apoio à família	=	66,7	16,7	16,7
Local de múltiplas aprendizagens	16,7	33,3	16,7	33,3
Ajuda na socialização e encaminhamento do aluno para a vida adulta	33,3	50,0	=	16,7
Local onde a criança/jovem se sente bem	=	66,7	=	33,3
Facilita autonomia da criança/jovem (ser capaz de fazer muitas coisas sozinho)	50,0	33,3	=	16,7

Tabela 4. Importância que tem a UEEA para os Encarregados de Educação.

Em relação ao primeiro parâmetro em análise, a maioria dos inquiridos considera como a adequada a integração dos seus educandos nestas unidades (66,7%). No entanto, as opiniões divergem quanto à multiplicidade das aprendizagens que estas podem desenvolver, com uma minoria a considerá-la como muito adequada às necessidades dos seus educandos. Também uma minoria (33,3%) avalia como muito adequada o contributo destas unidades no processo de socialização e encaminhamento das crianças para a vida adulta. Contudo, uma maioria significativa dos EE (66,7%) considera como adequado o ambiente que estas unidades proporcionam para o bem-estar dos seus educandos. Por fim, metade desta franja da amostra revelou o seu apreço por estas unidades de ensino, devido à contribuição destas para

o desenvolvimento da autonomia dos alunos, permitindo-lhes a realização de tarefas diversificadas sem o auxílio de terceiros.

	Muito Adequado (%)	Adequado (%)	Pouco Adequado (%)	Não responderam (%)
Saber da evolução na aprendizagem do seu educando	66,6	16,7	=	16,7
Ajudar na elaboração do Programa Educativo Individual ou outros	33,3	50,0	=	16,7
Participar em decisões relacionadas com a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos da sala de apoio	16,7	50,0	=	33,3
Só para participar nas reuniões	=	=	33,3	66,7
Participação na construção/desenvolvimento/avaliação do seu educando	16,7	33,3	=	50
Falar com as professoras para fazer alterações que ajudem o problema do seu filho	16,7	50	=	33,3
Colaborar nas actividades desenvolvidas na sala	=	50	=	50

Tabela 5. Motivos que levam os EE a deslocarem-se à Escola.

A Tabela 5 revela os principais motivos que condicionam a ida dos EE de alunos autistas à Escola. Neste contexto, a maioria (66,6%) considera o conhecimento da evolução do seu educando em termos de aprendizagem como uma razão «muito adequada» para se deslocarem à escola. Entretanto, uma pequena parte dos inquiridos (33,3%) consideram igualmente como muito adequado a sua participação na elaboração do PEI do seu educando. Observamos ainda que metade dos respondentes considera adequado participar nas decisões que tenham influência directa na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, bem como na avaliação dos mesmos. Contactar com os professores para promover alterações que possam contribuir para ultrapassar as dificuldades dos seus educandos foi considerado como muito adequado/adequado por 66,7% dos inquiridos (16,7% + 50%). Contudo, apenas metade destes considerou adequada a sua participação em actividades desenvolvidas dentro da sala de aula. Destacamos o facto de os EE considerarem «pouco adequado» deslocarem-se à escola apenas para participarem em reuniões, o que revela a sua predisposição por uma participação mais activa na vida escolar dos seus educandos.

Por fim, procuramos saber a opinião dos EE sobre a sua satisfação para com aspectos organizacionais, assim como o seu envolvimento e participação no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos. Os resultados podem ser observados na Tabela 6.

	EE de Alunos Autistas (%)						EE de Alunos não Autistas (%)					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
As famílias são incentivadas a participar nas actividades escolares	=	16,7	33,3	50,0	=	=	=	=	33,3	33,3	33,3	=
Participo e tomo iniciativas nas actividades da escola	33,3	33,3	33,3	=	=	=	=	16,7	=	66,6	16,7	=
As minhas opiniões são tidas em consideração	=	=	=	66,7	16,7	16,7	=	16,7	16,7	50,0	16,7	=
Há uma boa relação entre Encarregados de Educação e Professores	=	=	=	33,3	66,7	=	=	=	=	50,0	50,0	=
Conheço o horário de atendimento aos Encarregados de Educação.	=	=	=	33,3	66,7	=	=	=	=	16,7	83,3	=
Estou informado sobre as actividades da escola	=	=	16,7	16,7	66,6	=	=	=	16,7	50,0	33,3	=
Estou satisfeito com o apoio dado pelos professores ao meu educando	=	=	16,7	16,7	66,6	=	=	=	16,7	16,7	66,6	=
Sou informado periodicamente sobre os progressos e dificuldades do meu educando	=	=	=	16,7	83,3	=	=	=	16,7	16,7	66,6	=
A escola promove informação sobre as saídas vocacionais	=	=	=	=	83,3	16,7	=	=	=	50,0	50,0	=
O ensino que o meu filho tem é um ensino de qualidade	=	=	=	16,7	83,3	=	=	=	=	50,0	50,0	=
As actividades desenvolvidas pela escola contribuem para o sucesso educativo do meu educando	=	=	=	33,3	66,7	=	=	=	=	33,3	66,7	=
Participei na elaboração do PEI do meu educando	=	=	=	16,7	83,3	=	=	=	=	=	=	=
Concordo com as medidas educativas definidas no PEI do meu educando	=	=	16,7	33,3	50,0	=	=	=	=	=	=	=
É-me facultada informação das avaliações intercalares	=	=	=	=	100,0	=	=	=	=	50,0	50,0	=
Considero importante a participação activa dos EE no processo ensino-aprendizagem dos filhos em casa e na escola	=	=	=	=	100,0	=	=	=	=	=	100,0	=

Legenda: 1=Nunca; 2=Raramente; 3=Poucas vezes; 4=Algumas vezes; 5= Frequentemente; 6= Não tenho opinião.

Tabela 6. Satisfação dos EE com a organização da escola, envolvimento, participação e serviços prestados.

Em relação a participação das famílias nas actividades desenvolvidas pela escola, a maioria dos EE de alunos autistas (50%) refere que isso ocorre apenas «algumas vezes», enquanto que, no caso dos EE de alunos sem a patologia, um terço dos respondentes considera que isso ocorre «frequentemente». Outro aspecto importante a ter em conta na relação dos EE com a escola é o conhecimento dos primeiros sobre o horário que têm à sua disposição para serem atendidos pelos professores. Neste item, em ambos os grupos analisados, é referido

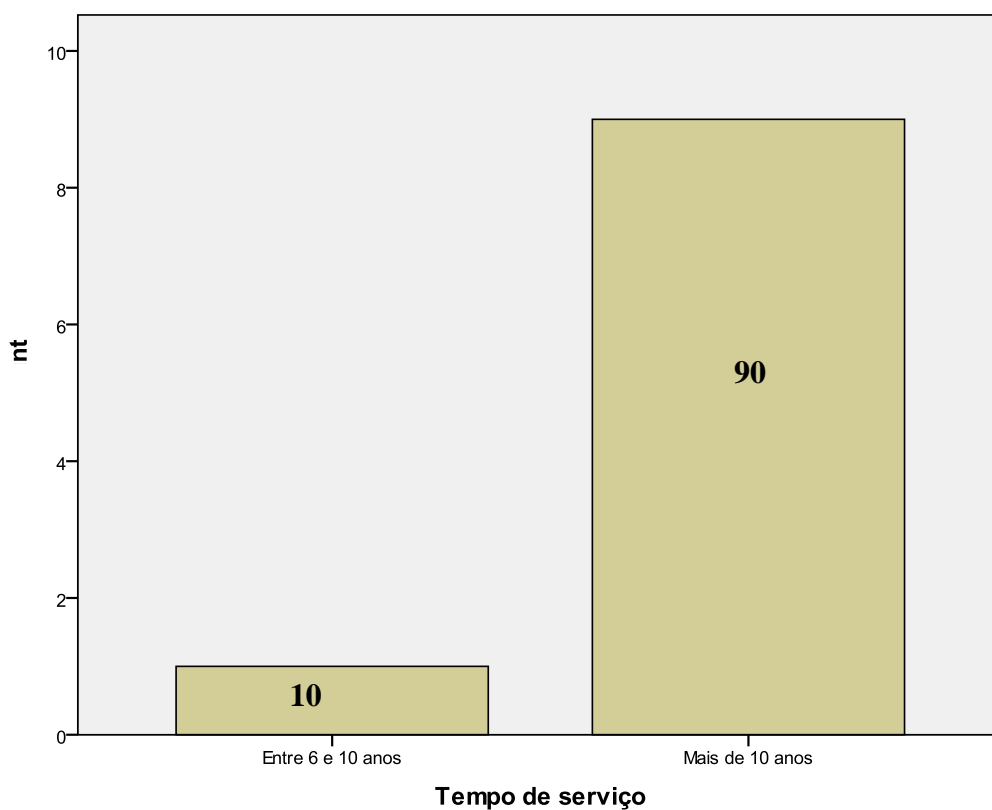
com frequência que estão plenamente conscientes desta informação. Quanto á satisfação dos EE pelo apoio prestado pelos professores aos seus educandos, tal como no dado anterior, a maioria dos EE de alunos autistas e sem a patologia refere que considera com frequência como adequado o trabalho que é desenvolvido pelos docentes no apoio aos alunos. Para isso também contribuem as suas opiniões sobre as informações que os EE recebem sobre os progressos e/ou dificuldades dos seus educandos, onde a maioria em ambos os grupos analisados revela que esta partilha ocorre com frequência. Realçamos o facto de, quando questionados sobre a qualidade do ensino proporcionado ao seu educando, as opiniões de ambos os grupos em análise diferem, na medida em que a maioria dos EE de alunos autistas concorda que os seus educandos têm à sua disposição os melhores recursos, em contraponto aos EE de alunos sem a patologia, onde a amostra divide-se entre considerar que isso ocorre «algumas vezes» e «frequentemente». Todavia, ambos estão de acordo quando solicitados a reflectir sobre se as actividades desenvolvidas pela escola contribuem para o sucesso educativo dos seus educandos, assim como sobre a sua participação activa no processo de ensino-aprendizagem em casa e na escola.

Relativamente aos alunos portadores do Síndrome do Autismo, a maioria dos seus EE refere ter participado com frequência na elaboração do Projecto Educativo Individual (PEI), embora apenas metade desta amostra refira com frequência que concorda com o conteúdo do mesmo.

2. PROFESSORES

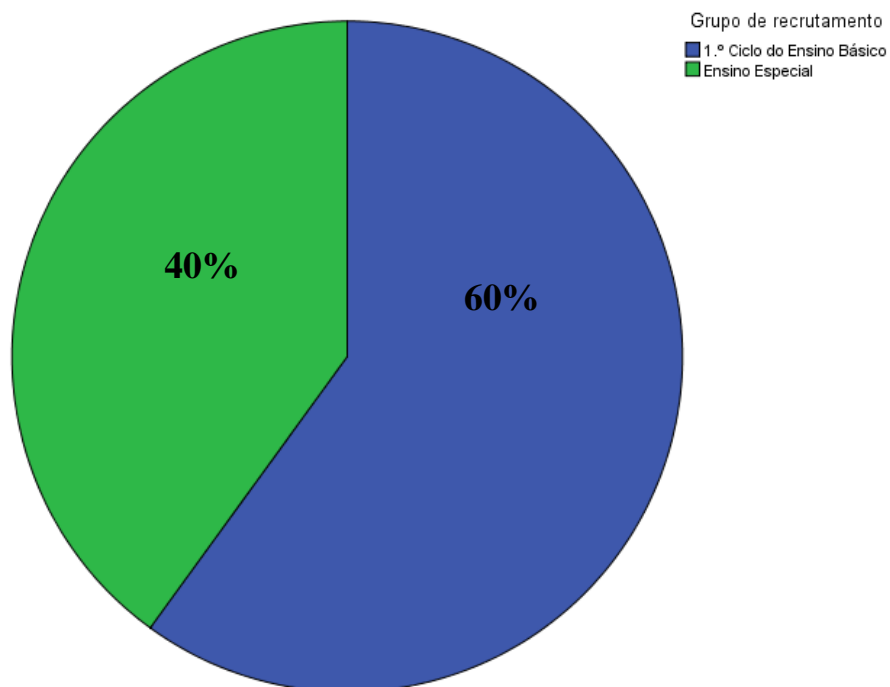
A amostra foi constituída por dez Professoras Titulares de Turma do 1.º CEB, cuja média de idades é de 42,40 anos com um desvio padrão de +/- 8,2. Em termos de experiência profissional, a Figura 3 representa graficamente a distribuição da amostra, onde podemos observar que a maioria significativa (90%) afirmou ter «mais de dez anos» de serviço docente prestado, enquanto apenas 10% revelou ter «entre seis e dez anos» de experiência em ensino.

Figura 3. Experiência em ensino da amostra.



Relativamente ao grupo de recrutamento a que pertence cada elemento da amostra em estudo, a sua distribuição em termos estatísticos pode ser observada através da Figura 4.

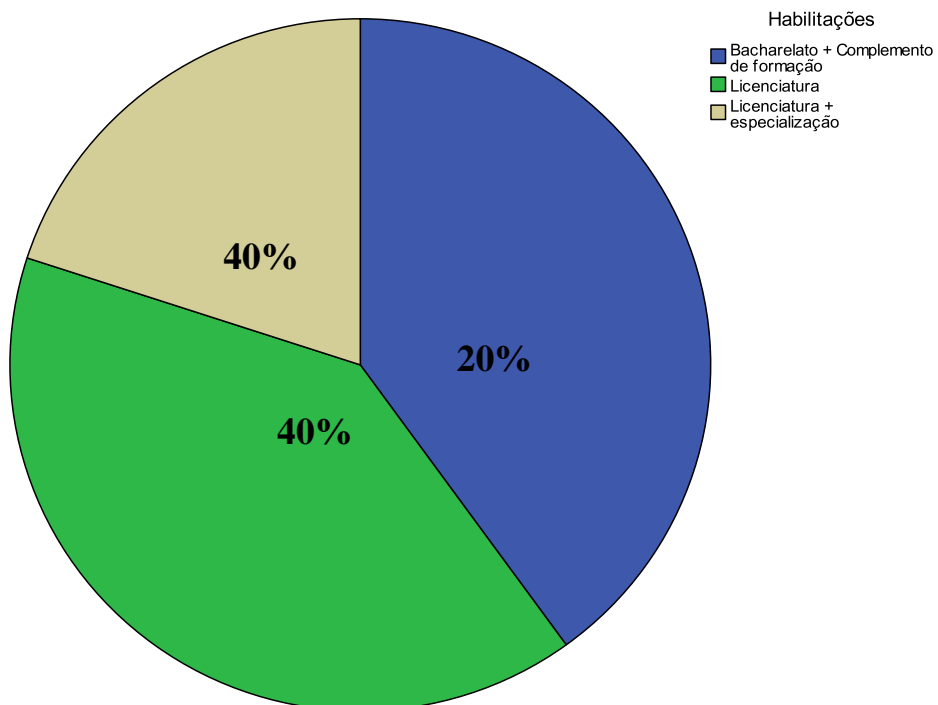
Figura 4. Grupo de recrutamento a que pertence os elementos da amostra.



Constatamos que a maioria dos inquiridos (60%) pertence ao grupo de recrutamento 110, estando por isso habilitados profissionalmente para o exercício de funções docentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto a parte restante (40%) revelou pertencer ao grupo de recrutamento 910, que representa os que profissionalmente estão habilitados a desempenhar funções docentes na área da Educação Especial.

Relativamente as habilitações académicas, a Figura 5 permite visualizar a distribuição da amostra.

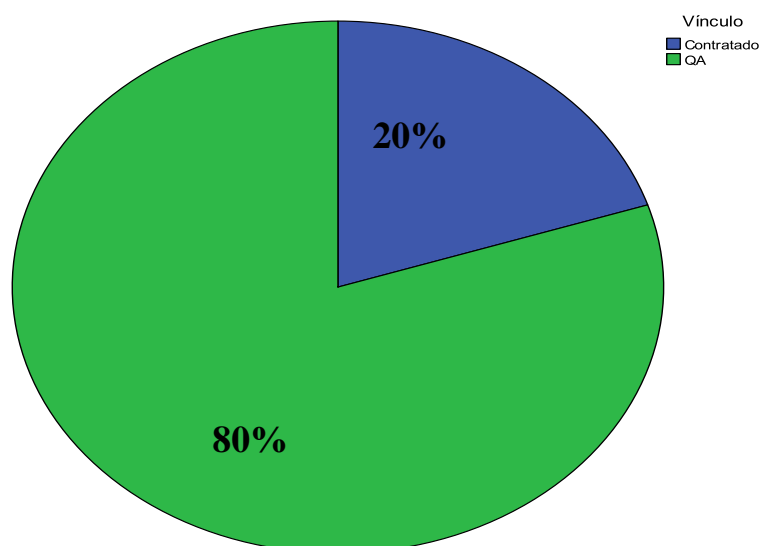
Figura 5. Distribuição da amostra em função da habilitação académica/profissional.



Podemos observar que parte da amostra revelou possuir como habilitação académica o Bacharelato complementado com uma formação posterior (40%), de modo a poderem ter a sua habilitação académica equiparada á uma licenciatura. Entretanto, os docentes detentores de licenciatura representam 40% do total de inquiridos, enquanto uma pequena parte (20%) revelou possuir, para além da licenciatura, uma formação especializada.

Por fim, no que a caracterização da amostra diz respeito, apresentamos a Figura 6, onde pode ser observada a distribuição da amostra em termos de vínculo profissional às Escolas/Agrupamentos onde exercem funções docentes.

Figura 6. Vínculo profissional dos Docentes às Escolas/Agrupamentos.



Verificamos que a maioria significativa dos inquiridos (80%) revelou pertencer aos quadros dos agrupamentos onde leccionam, enquanto uma pequena franja da amostra (20%) revelou possuir um contrato de trabalho a termo certo com os agrupamentos onde exercem a sua profissão.

No que concerne as opiniões dos docentes acerca dos diferentes aspectos que caracterizam a relação existente entre estes e os Encarregados de Educação, a Tabela 7 permite observar os períodos do ano e os motivos considerados pelos primeiros como os mais propícios para que os contactos se concretizem.

	Início do Ano	Final do Ano	Quando o/a aluno/a tem problemas na escola	Quando os EE o/a solicitam
	(%)	(%)	(%)	(%)
Muito Adequado	90	90	80	70
Adequado	—	10	10	20
Pouco Adequado	—	—	10	—
Não Responderam	10	—	—	10

Tabela 7. Períodos e motivos que levam os Professores a contactarem os EE.

É possível verificar que a maioria significativa dos docentes inquiridos (90%) considera como «muito adequado» que o contacto com os EE se concretizem no início do ano lectivo, opinião partilhada pela mesma percentagem relativamente ao final do ano lectivo. Por outro lado, um grupo alargado de professores (80%) considera «muito adequado» contactar os EE quando o/a aluno/a revela problemas na escola, enquanto franjas da amostra em estudo referiram considerar este motivo como apenas «adequado» (10%) e até mesmo «pouco adequado» (10%). Por fim, contactar os EE quando estes solicitam aos professores foi considerado pela maioria destes (70%) como «muito adequado», enquanto apenas uma pequena parte dos entrevistados (20%) consideram este motivo como «adequado».

Outro aspecto estudado foram os meios utilizados pelos docentes para contactarem com os EE. Neste contexto, a Tabela 8 representa a opinião dos primeiro face à diferentes opções.

	Reuniões de pais	Momentos informais	Reuniões individuais com os EE	Contactos telefónicos	Notas escritas na caderneta do aluno
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Muito Adequado	80	80	80	60	60
Adequado	—	10	—	20	20
Pouco Adequado	—	—	—	—	10
Não responderam	20	10	20	20	10

Tabela 8. Meios utilizados pelos Professores para contactar os EE.

Podemos observar que a maioria dos professores (80%) considerou «muito adequado» contactar os EE através de reuniões de pais, momentos informais e reuniões individuais com os EE. Os “contactos telefónicos” e as “notas escritas na caderneta do/a aluno/a” foram outros do meios considerados da mesma forma (muito adequado) por uma maioria menos expressiva (60%) dos inquiridos.

Sobre o conteúdo dos contactos encetados, a Tabela 9 revela a resposta dos professores quanto aos assuntos que costumam tratar com os EE.

	Saber do desempenho do aluno em contexto familiar	Solicitar a participação do EE na elaboração do PEI	Promover o envolvimento do EE no processo de ensino-aprendizagem do aluno	Convocar para reuniões	Obter a assinatura dos EE na documentação oficial	Convidar os EE para participar nas actividades da escola
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Muito Adequado	70	40	80	40	30	50
Adequado	—	40	10	20	30	30
Pouco Adequado	—	—	—	10	10	—
Não responderam	30	20	10	30	30	20

Tabela 9. Assuntos tratados quando os Professores contactam os EE.

Verificamos que a maioria (70%) dos entrevistados considerou «muito adequado» contactar os EE para saber do desempenho do aluno na realização das tarefas escolares em casa. Solicitar a participação dos EE na elaboração do PEI dos respectivos educandos foi um tema de diálogo visto igualmente como «muito adequado» por uma parte (40%) da amostra, enquanto a mesma percentagem o considerou apenas como «adequado». Contudo, a maioria significativa dos participantes (80%) revelou que a promoção do envolvimento dos EE no processo educativo dos seus educandos como um assunto «muito adequado». Relativamente à convocação para reuniões, as opiniões repartem-se, com uma maioria relativa da amostra (40%) a considerar este assunto como «muito adequado», enquanto uma pequena parte (20%) o declarou como «adequado» e uma franja (10%) o viu como «pouco adequado». Caso parecido ocorre quando os docentes comunicam com os EE para obtenção da assinatura destes em documentos oficiais. Por fim, metade dos inquiridos considerou como «muito adequado» comunicar com os EE para os convidar a participar em actividades na escola, enquanto uma minoria (30%) viu este tema de conversa como «adequado».

Quanto ao tipo de informação que os docentes transmitem aos EE, a Tabela 10 revela as opiniões dos primeiros face às diferentes opções de resposta.

	Orientações pedagógicas (actividades) para os EE trabalharem com o aluno em casa	Informações que obtém de outros profissionais (médicos, psicólogos, terapeutas)	Insucessos/sucessos do aluno	O tipo de trabalho que está a desenvolver com o aluno	Indicação de serviços especializados que o aluno necessita	Assuntos de âmbito geral
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Muito Adequado	70	60	90	70	60	50
Adequado	10	10	—	10	10	20
Pouco Adequado	—	—	—	—	—	10
Não responderam	20	30	10	20	30	20

Tabela 10. Informações transmitidas aos EE pelos Professores.

Orientações pedagógicas para que os EE possam trabalhar com os seus educandos em casa foi um tipo de informação considerado «muito adequado» na opinião da maioria dos entrevistados (70%). Quanto a informações complementares de outros profissionais, nomeadamente médicos, psicólogos e terapeutas, uma parte maioritária (60%) dos professores as classifica como igualmente «muito adequada». Informações relacionadas com o sucesso/insucesso escolar dos alunos foram consideradas como muito adequadas pela maioria significativa dos participantes (90%). Também a maioria (70%) dos docentes declarou o tipo de trabalho desenvolvido com o aluno como uma informação muito adequada a ser transmitida aos respectivos EE. Entretanto, a indicação de serviços especializados que os alunos possam necessitar é uma informação muito adequada na opinião de maioria dos docentes (60%). Por fim, metade dos inquiridos considerou assuntos de âmbito geral como muito adequado, ao contrário de uma franja (10%) os classificou como pouco adequado.

Os docentes foram ainda inquiridos sobre o tipo de actividade para o qual convidariam os EE. A Tabela 11 revela as suas opiniões sobre esta questão.

	Ir à sala dinamizar uma actividade prática	Proferir uma palestra	Assistir ao trabalho desenvolvido pelas professoras	Não convidava, pois esse é um espaço destinado apenas a profissionais de educação e alunos
	(%)	(%)	(%)	(%)
Muito Adequado	40	—	40	—
Adequado	30	40	20	10
Pouco Adequado	—	—	—	30
Não responderam	30	60	40	60

Tabela 11. Motivos para convidar os EE a participar numa actividade.

Sobre a possibilidade de convidar os EE para dinamizarem uma actividade na sala de aula, a maioria relativa (40%) dos participantes considerou esta iniciativa como «muito adequada», enquanto uma percentagem inferior (30%) a considerou apenas como «adequada». Entretanto, o convite a um EE para proferir uma palestra é visto como «adequado» por uma minoria dos entrevistados (40%). A mesma classificação foi observada quando colocada a possibilidade dos docentes convidarem os EE para assistir ao trabalho desenvolvido na sala de aula.

Por fim, tal como os Encarregados de Educação, os Professores foram inquiridos sobre a sua satisfação para com a organização da escola, envolvimento, participação e serviços. As suas respostas podem ser consultadas na Tabela 12.

	Nunca	Raramente	Poucas vezes	Algumas Vezes	Frequentemente	Não tenho opinião/Não respondeu
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
As famílias são incentivadas a participar nas actividades escolares	—	—	30	40	30	—
Tenho uma boa relação com o EE do aluno.	—	—	—	—	90	10
As minhas opiniões são tidas em consideração pelos EE	—	—	—	30	70	—
Há uma boa relação entre os EE e os Professores	—	—	—	10	80	10
Comunico o horário de atendimento aos EE.	—	—	—	10	80	10
Convoco os EE a participar nas actividades	—	—	—	40	60	—
Estou satisfeito com a participação dos EE	—	—	—	20	80	—
Mantenho contactos periódicos com os EE dos alunos	—	—	—	10	90	—
Esclareço os EE sobre as medidas do regime educativo especial	—	—	—	30	60	10
As actividades desenvolvidas pela escola contribuem para o sucesso educativo do aluno	—	—	—	—	90	10
Participei na elaboração do PEI do aluno	—	—	—	—	90	10
Concordo com as medidas educativas definidas no PEI do aluno	—	—	—	10	80	10
Disponibilizo aos EE as avaliações intercalares	—	—	—	10	90	—
Considero importante a participação activa dos EE no processo de ensino-aprendizagem dos alunos	—	—	—	—	100	—

Tabela 12. Satisfação dos Professores com a organização da escola, envolvimento, participação e serviços prestados.

Sobre o facto de as famílias serem incentivadas a participar nas actividades escolares, as opiniões dividem-se, com uma maioria relativa (40%) a responder que isso ocorre «algumas vezes», enquanto os restantes inquiridos afirmaram que tal iniciativa ocorre

«poucas vezes» (30%) e «frequentemente» (30%). Sobre a boa relação que deve ser mantida entre os professores e os EE, a maioria significativa (90%) da amostra declarou que é com frequência que ela ocorre. O facto de os EE terem em consideração a opinião dos Professores é tido como frequente segundo a maioria destes (70%), enquanto uma minoria acabou por considerar que isso ocorre apenas «algumas vezes». Entretanto, no que concerne a satisfação dos docentes relativamente à participação dos EE, a maioria relevante dos inquiridos (80%) considerou-a frequentemente satisfatória, enquanto um grupo restrito (20%) afirmou que apenas em algumas situações essa participação satisfaz aos professores. Em termos de contacto com os EE, a maioria significativa (90%) dos professores declarou que mantém com frequência, enquanto uma franja da amostra (10%) revelou que o faz apenas algumas vezes.

Relativamente a medidas do regime educativo especial, também a maioria dos respondentes (60%) declarou que as esclarece com frequência aos EE, enquanto apenas uma pequena parte (30%) o fez apenas algumas vezes. Contudo, a maioria contundente dos docentes (90%) afirmou que as actividades desenvolvidas pela escola contribuem com frequência para o sucesso educativo dos alunos. A mesma maioria declarou ainda que participou com frequência no processo de elaboração do PEI de cada aluno. Realçamos ainda sobre este documento (PEI) que a maioria dos docentes (80%) referiu que frequentemente concorda com as medidas nele inscritas, em contraponto a uma minoria (10%) que declarou que apenas pactua com ele em algumas situações. Em relação as avaliações intercalares, a maioria dos entrevistados (90%) declarou que as disponibilizou com frequência aos EE, enquanto os demais (10%) apenas o fizeram algumas vezes. Por fim, é unânime a opinião dos professores quanto a participação activa do EE no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, considerando-a frequentemente como muito importante para o sucesso escolar destes. Não podemos deixar de salientar o facto da elevada percentagem de ausência de resposta dos EE à maioria das questões que lhes foram colocadas, contrariamente ao que ocorreu com os docentes entrevistados, dificulta uma comparação de opiniões que permita afiançar com total fiabilidade de que nos grupos em estudo estas convergem ou divergem face aos parâmetros que caracterizam o envolvimento parental no processo de aprendizagem de crianças com síndrome do autismo. Pensamos que este aspecto dever ser referido como uma limitação deste estudo

CAPITULO V - CONCLUSÃO

Nesta circunstância, momento conclusivo do nosso estudo, estamos convictos poder proferir algumas elações recolhidas na nossa investigação.

Em função dos objectivos visados no nosso estudo, o que mais nos aliciou foi o facto de podermos reflectir, não apenas as percepções e as expectativas tanto dos pais como dos professores das crianças autistas, relativamente ao seu contributo em termos de colaboratividade, envolvimento, metodologias e estratégias utilizadas de forma a proporcionar um conjunto de apoios sociais Guralnick (2000), assim como a melhor forma de rentabilizar os desempenhos escolares e competências sociais destas crianças.

Relativamente ao primeiro objectivo deste estudo, *Compreender a realidade do Envolvimento Parental na Escola e de que forma a relação Escola-Família pode favorecer a socialização e o processo de ensino-aprendizagem de crianças com autismo, tal como ele é percebido pelos professores e pelos pais*, Correia (2000) recomenda à família algumas responsabilidades, nomeadamente a nível da sua formação, que permita o seu desenvolvimento tendo em consideração a planificação e programação educacional para o seu educando; a participação na escola e na comunidade, de forma a permitir estabelecer uma boa comunicação parental, professores e agentes comunitários e um apoio que possibilite a inclusão das crianças na escola e na comunidade.

Em função das respostas auferidas nos questionários, verificamos que a maioria dos encarregados de educação, principalmente dos alunos autistas, evidencia contentamento e revelam-se satisfeitos com a estrutura e organização das actividades escolares dos seus educandos. Respondendo, em parte, ao 2º objectivo proposto neste estudo, *Verificar se existe (des) contentamento por parte dos Encarregados de Educação das crianças autistas relativamente aos aspectos estruturais, organizacionais, relacionais e outros factores implicados na (com) vivência escolar dos seus educandos*.

Verificamos um contentamento generalizado, patente na neutralidade das respostas, pois não se verificam diferenças significativas entre os EE de crianças autistas e de crianças

sem a patologia, pelo que, em ambos os casos, é evidente um grau de satisfação positivo relativamente aos diversos factores implicados na vivência escolar dos seus educandos.

Os docentes, de um modo geral, partilham das mesmas opiniões no que concerne aos mecanismos que regulam, ou por vezes condicionam, a relação com os EE. Quando comparadas as opiniões de EE e Professores, em termos globais, existe uma identificação quanto aquilo que uns e outros consideram importante para que o desenvolvimento escolar dos alunos seja o mais profícuo. Isto é, os EE e Professores conseguem não ter dúvidas no que concerne ser importante para o desenvolvimento escolar.

A elevada percentagem de ausência de respostas dos EE à maioria das questões que lhes foram colocadas, contrariamente ao que ocorreu com os docentes questionados, dificulta uma comparação de opiniões que permita afiançar com total fiabilidade de que nos grupos em estudo, estas convergem ou divergem face aos parâmetros que caracterizam o envolvimento parental no processo de aprendizagem de crianças com síndrome do autismo. Esta poderá ser a possível resposta ao 3º objectivo, *as barreiras encontradas nesta relação escola-família*.

Este é de facto um aspecto que se apresenta como uma limitação do nosso estudo, pois um maior número de respostas teria permitido mais conclusões e comparações no que diz respeito a este item. A negligência dos pais, a falta de interesse pelas actividades escolares e o pouco interesse demonstrado por alguns EE, relativamente às problemáticas dos seus educandos, são fortes barreiras e factores impeditivos de uma boa relação Escola- Família.

Iniciamos este trabalho com uma revisitação à literatura existente na área do autismo e inclusão escolar. Neste sentido, o presente estudo intitulado “*Crianças Autistas: Envolvimento Parental numa Escola Inclusiva*” visa, essencialmente, compreender a realidade contemporânea do Envolvimento Parental na Escola e de que forma a relação Escola-Família pode favorecer a socialização e o processo de ensino-aprendizagem de crianças com autismo, tal como ele é percebido pelos professores e pelos pais. Advertimos, que esta relação entre a família da criança com autismo e a escola é indispensável, seguramente será a melhor metodologia para que se possam desenvolver estratégias que colmatem as necessidades, não só da criança com a perturbação do desenvolvimento, mas de todos os membros da estrutura familiar que interagem com ela. Esta abordagem centrada na família, deve incrementar e desenvolver competências, para

responder às necessidades específicas da criança com autismo, protelando e evitando a total dependência dos serviços de apoio. Assim, o apoio prestado pelo professor ou outro profissional é uma ajuda acrescida, actuando como incentivo e motivação para a família.

Reconhece-se, actualmente, que os educadores/professores são aqueles que permanecem mais tempo e obtêm maiores níveis de confiança junto das famílias de crianças com N. E. E., quase diminuindo ou dispensando os profissionais de saúde. Esta parceria educacional deve basear-se na partilha, no respeito, na negociação, na informação, confiança e responsabilidade recíproca.

Urge cada vez mais, a necessidade de uma articulação entre a família e a escola, as duas principais instituições de socialização da criança. Parece ser consensual e está patente nos nossos resultados que, sendo a família e a escola, os primeiros contextos onde a criança se move, e sendo estes determinantes para o seu desenvolvimento, há um envolvimento pertinente e positivo relativamente às crianças autistas, quando comparadas com as crianças sem a patologia. Em relação aos ambientes e segundo os inquiridos, as crianças autistas desenvolvem melhor as suas competências quando inseridos em Unidades de Apoio Especializado.

Para finalizar, parece-nos que este estudo empírico, e tendo em conta a dimensão da amostra recolhida que o validou, constituiu um contributo positivo para a incrementação de novos estudos.

Ainda resta muito por explorar e investigar, tornando-se necessário dar continuidade a estudos que incitem à compreensão da temática em estudo.

*“Se não houve frutos, valeu o perfume das flores.
Se não houve flores,
Valeu a sombra das folhas,
Se não houve folhas, valeu a intenção das sementes.”*

Henfil

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahams B, Geschwind DH, (2008). Advances in autism genetics: on the threshold of a new neurobiology. *Nature Genetics Reviews*, 9, 341-355.
- Aielo, A L.R. (2002) *Família inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar.
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. 4ª Edição (DSM-IV-TR). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bailey, D. B., & Simeonsson, R. J. (1998). Assessing needs of families with handicapped infants. *Journal of Special Education*, 22, 1, 117-127.
- Baptista, C. R. & Oliveira, A. C. (2002). Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”. In C. R. Baptista & C.A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção* (pp. 93-109). Porto Alegre: Artmed.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Coleção Saber Mais.
- Bettelheim, B. (1987). *A fortaleza vazia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Beyer, H. O. (2005). *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Meditação.
- Camargo, S. P. H. & Bosa, C. A. (data) “Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura”
- Cantewell D. P.; Baker, L. Rutter, M. (1979). *Family factors*. In Ratter. & Schopler, E. (eds) *Autism: A reappraisal of concepts and treatment* (pp. 269-296), New York; Plenum Press.

-
- Carmo, H. Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Coleman, M. & Gillberg, C. (1985). *The biology of the autistic syndromes*. New York: Praeger. Consultado no site http://www.aetapi.org/congresos/malaga_98/mesa_01.pdf.
- Correia, L. M. (1999) – *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2000) – *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. J. (1993). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.
- Folstein SE, Rosen-Sheidley B. (2001) Genetics of autism: complex aetiology for a heterogeneous disorder. *Nature Genetics Reviews*; 2, 943-955.
- Fombonne, E. (2009) *Epidemiology of pervasive developmental disorders*. *Pediatric research*; 65(6), 591-598
- Fortin, Marie-Fabienne - *O Processo de Investigação - Da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência, 1996.
- Franco, V. & Apolónia, A. (2002). Desenvolvimento, resiliência e necessidades das famílias com crianças deficientes. *Revista Ciência Psicológica*, 8, 40-54.
- Frith, U. (1995). *Autismo*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining The Enigma*. Oxford: Black-well Publishes. Consultado em http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_2_21.pdf.

-
- Gadia, C., Tuchman, R., & Rotta, N. (2004). *Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento*. *Jornal de Pediatria*, 80b, 583-594.
- Glat, R. & Duque, M. A. (2003) *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Glat, R. (2004) *Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais*. Anais do 9º Congresso Estadual das APAES de Minas Gerais.
- González, C. (1992). *El transtorno autista. Conceptualización e intervención logopédica*. Sevilla: Alfar.
- Griffiths R. (1984). *The abilities of young children*. London. University of London Press.
- Guralnick, M. J. (2000). Early childhood intervention: evolution of a system. *Focus on autism and other Developmental Disabilities*, 15 (2), 68-79.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Arnold.
- Howell, D. C. (2010). *Statistical Methods for Psychology (7ª Ed)*. Belmont: Wadsworth.
- Kanner, L (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child*, Vol. 2, 217-250.
- Kelleher RJ, Bear, MF (2008) *The Autistic Neuron: troubled translation?* *Cell*, 135,401-406
- Levitt P, Campbell, DB (2009) *The genetic and neurobiologic compass points toward common signaling dysfunctions in ASD*. *Journal of Clinical Investigation*; 119(4), 747-754.
- Lombard, J. (1998) *Autism: a mitochondrial disorder?* *Medical Hypotheses*; 50(6), 497-500.

-
- Lord C, Rutter M, Le Couteur, A (1994) Autism Diagnostic Interview-revised: a revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive development disorders. *Journal Autism Development Disorders*; 24(5), 659-685.
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de Uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentalista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Marques, JHF (1970). Manual da escala de inteligência e aferição para Portugal. Lisboa: Centro de Estudos de Psicologia, Faculdade de Letras de Lisboa
- Nilson, I. (2003). A educação de pessoas com desordens do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem. In: *Temas sobre Desenvolvimento*, v.12, n.68, 5-45
- Oliveira G, Ataíde A, Marques C, Miguel T, Coutinho AM, Mota-Vieira L, Gonçalves E, Lopes NM, Rodrigues V, Mota HC, Vicente AM. (2007). Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical, characterization and medical conditions. *Developmental medicine and child Neurology*; 49, 726-733
- Pereira, F. (1996). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Peteers, T. (1998). *Autismo: Entendimento teórico e intervenção educacional*. Rio de Janeiro: Cultura Médica.
- Pires, E. & Rodrigues, D. (2006). Contributos para o estudo da Relação Escola-Família na Educação Pré-Escolar. In D. Rodrigues (oeg.), *Investigação em Educação Inclusiva* (pp.95-109). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 24 (4), 441-453.

-
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gávida Publicações, Lda.
- Quivy, Raymond, Campenhoudt, Luc Van, (2003) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Trajectos, Gradiva Publicações L.^{da}, 3^a Edição, Lisboa
- Riviere, A. (1989). *Educación del niño autista*. In Mayor, j. *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- Rutter, M. (1985). *Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder*. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Seeley, D. (1985). *Education through partnership*. Washington D. C. American Enterprise Institute for Public Research.
- Sherwindt, M. (1998)). *Intervenção Precoce: Quando os pais estão em risco*. L.M. Correia e A.M. Serrano. (eds), *Envolvimento Parental em intervenção precoce: das práticas centradas na criança, às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora
- Tezzari, M. & Baptista, C. R. (2002). *Vamos brincar de Giovanni? A integração escolar e o desafio da psicose*. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: reflexões e proposta de intervenção* (pp.145-156). Porto Alegre: ArtMed.
- Unesco (1994) (trad.) *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca*. Lisboa: IIE.
- Wing, L. (1981). *Asperger's syndrome: a clinical account*. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage Publications.

Sites consultados

<http://www.linca.org/autismo-tdah.html>

<http://www.ama.org.br/html/home.php>

http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_2_21.pdf

ANEXO A
Critérios de diagnóstico do DSM-IV-TR para a
Perturbação Autista

SINTOMA DO DSM-IV-TR	EXEMPLOS
Défices da interacção social recíproca	
1a) Dificuldade em usar comportamentos não verbais para regular a interacção social	<p>Dificuldade em olhar os outros nos olhos</p> <p>Reduzido uso de gestos enquanto fala</p> <p>Expressões faciais reduzidas ou involgares</p> <p>Dificuldade em saber quão próximo dos outros se deve manter</p> <p>Entoação ou qualidade da voz involgares</p>
1b) Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequadas à idade	<p>Poucos ou nenhuns amigos</p> <p>Relações apenas com pessoas muito mais velhas ou mais jovens do que a criança ou com membros da família</p> <p>Relacionamentos baseados primariamente em interesses especiais</p> <p>Dificuldade em interagir em grupos e em respeitar regras de jogos em equipa</p>
1c) Reduzida tendência para partilhar prazeres, objectivos ou interesses com os outros	<p>Aprecia as suas actividades favoritas, programas televisivos e brinquedos sozinho, sem tentar envolver outras pessoas</p> <p>Não tenta chamar a atenção dos outros para actividades, interesses, objectivos</p> <p>Reduzido interesse ou reacção a manifestações de agrado</p>
1d) Ausência de reciprocidade social ou emocional	<p>Não responde aos outros; "parece surdo"</p> <p>Não se mostra consciente dos outros; "ausenta-se" da sua existência</p> <p>Não se apercebe de quando os outros estão tristes ou perturbados; não oferece consolo</p>
Défices de comunicação	
2 a) Atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem	<p>Não usa palavras para comunicar aos 2 anos de idade</p> <p>Não profere frases simples (por exemplo, "mais leite") aos 3 anos</p> <p>Depois de o discurso se desenvolver, a gramática é imatura ou dá erros repetidos</p>
2b) Dificuldade para manter uma conversação	<p>Dificuldade em saber quando iniciar, continuar e/ou terminar</p> <p>Uma conversação</p>

	<p>Reduzida variação; pode falar sem parar num monólogo</p> <p>Incapacidade para responder às observações dos outros</p> <p>Responde apenas a perguntas directas</p> <p>Dificuldade em conversar sobre assuntos que não seja do seu especial interesse</p>
2c) Linguagem invulgar ou repetitiva	<p>Repete aquilo que os outros lhe dizem (ecolalia)</p> <p>Repete palavras a partir de vídeos, livros ou anúncios publicitários em alturas inapropriadas ou fora do contexto</p> <p>Usa palavras ou frases criadas por si ou que têm significado</p> <p>Apenas para si</p> <p>Estilo de discurso claramente formal ou pedante (parece “um Pequeno professor”)</p>
2d) Brincadeiras que não são adequadas ao nível de desenvolvimento	<p>Reduzidos jogos imitativos com brinquedos Reduzidos jogos imitativos com brinquedos</p> <p>Raramente finge que um objecto é outra coisa (por exemplo, uma banana é um telefone)</p> <p>Prefere usar os brinquedos de forma concreta (por ex.: Construções com blocos, dispor mobílias de bonecas) em vez de brincar com eles</p> <p>Quando jovem, reduzido interesse por jogos sociais como “jogo da apanhada”, etc</p>
Comportamentos, interesses ou actividades restritas e repetitivas	
3a) Interesses cujo objectivo é limitado, claramente intenso e/ou invulgar	<p>Preocupação muito forte por determinados assuntos com exclusão de outros</p> <p>Dificuldade em abandonar determinados assuntos ou actividades</p> <p>Interferência com outras actividades (por ex: atrasa-se para as refeições ou higiene pessoal devido à preocupação com as actividades)</p> <p>Interesse por assuntos invulgares (sistemas anti-fogo, Classificação de filmes, astrofísica, códigos de emissores radiofónicos)</p> <p>Excelente memória para pormenores e interesses especiais</p>
3b) Insistência intransigente em estereótipos em seguir rotinas habituais	<p>Quer realizar certas actividades de forma exacta (por ex.: fechar as portas dos automóveis segundo uma ordem determinada)</p> <p>Facilmente perturbado por alterações mínimas da rotina (por ex: percorrer um caminho diferente da escola para casa)</p> <p>Necessidade de ser avisado antecipadamente de quaisquer alterações</p> <p>Fica altamente ansioso e preocupado se as rotinas ou rituais não forem respeitados</p>
3c) Maneirismos motores repetitivos	<p>Abana as mãos quando está excitado ou preocupa</p> <p>Estala os dedos em frente dos olhos</p>

	<p>Posturas bizarras com as mãos ou outros movimentos com elas</p> <p>Roda ou balança o corpo durante longos períodos</p> <p>Caminha e/ou corre nas pontas dos pés</p>
<p>3d) Preocupação com partes de objectos</p>	<p>Usa os objectos de formas não pretendidas (por exemplo, faz mover os olhos das bonecas, abre e fecha repetidamente as portas de um automóvel de brincar)</p> <p>Interesse pelas qualidades sensoriais dos objectos (por ex.: gosta de cheirar objectos ou olhar para eles de muito perto)</p> <p>Gosta de objectos que se movem (por exemplo, água a correr, rodas que giram)</p> <p>Ligação a objectos vulgares (por ex.: cascas de laranja, cordéis)</p>

(Associação Americana de Psiquiatria, 2000).

Questionário aos Pais/ Encarregados de Educação com Autismo

Reconhece-se a importância da participação da família no processo educativo dos alunos. A literatura refere que o envolvimento parental com a escola poderá ter como vantagens um aumento do nível de consciência dos pais, relativamente às dificuldades e capacidades do seu filho, uma adequação do seu nível de expectativas e ainda facilitar o desenvolvimento de atitudes educativas mais eficazes.

Com este questionário pretende-se conhecer o grau de participação dos Encarregados de Educação e a percepção que têm da articulação Escola-Família.

PARTE I

Identificação

1. Idade (escreva o respectivo número) ____
2. Sexo (assinale a opção correcta) Masculino ____ Feminino ____
3. Profissão (escreva a designação) _____
4. Habilitações (assinale a respectiva opção):
Não sabe ler ____ 1ºCiclo ____ 3ºCiclo ____ 12ºAno ____
Licenciatura ____ Mestrado ____ Doutoramento ____

PARTE II

De seguida, ordene por ordem de prioridade a(s) resposta(s), ignorando as que considera inadequada(s).

(1=Muito adequado; 2=adequado; 3=Pouco adequado...)

5. Vai com mais frequência à escola falar com as professoras sobre o seu educando:

- 5.1. Início do ano ____
- 5.2. Final do ano ____
- 5.3. Quando o seu educando tem problemas em casa ____

-
- 5.4. Quando o seu educando tem problemas na escola ____
- 5.5. Quando as professoras o/a convocam ____
6. Que meios utiliza para comunicar com as professoras?
- 6.1. Reuniões de pais ____
- 6.2. Momentos informais ____
- 6.3. Reuniões individuais de pais ____
- 6.4. Contactos telefónicos ____
- 6.5. Notas escritas no caderno do aluno ____
7. Normalmente, que tipo de informação as professoras lhe comunicam?
- 7.1. Orientação para melhor trabalhar com o educando em casa ____
- 7.2. Informações que obtêm de outros profissionais (médicos, psicólogos, outros) ____
- 7.3. Insucessos/sucessos do seu educando ____
- 7.4. O tipo de trabalho que estão a desenvolver com o seu educando ____
- 7.5. Tipos de apoio especiais que o seu educando necessita ____
- 7.6. Encaminhamentos para a inserção laboral ____
- 7.7. Assuntos de âmbito geral ____
8. Qual a importância que tem para si a UEEA:
- 8.1. Apoio à família ____
- 8.2. Local de múltiplas aprendizagens ____
- 8.3. Ajuda na socialização e encaminhamento do aluno para a vida adulta ____
- 8.4. Local onde a criança/jovem se sente bem ____
- 8.5. Facilita autonomia da criança/jovem (ser capaz de fazer muitas coisas sozinho.) ____
9. Quando se dirige à Escola vai para:
- 9.1. Saber da evolução na aprendizagem do seu educando ____
- 9.2. Ajudar na elaboração do Programa Educativo Individual ou outros ____
- 9.3. Participar em decisões relacionadas com a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos da sala de apoio ____
-

9.4.Só para participar nas reuniões ____

9.5.Participação na construção/desenvolvimento/avaliação do seu educando ____

9.6.Falar com as professoras para fazer alterações que ajudem o problema do seu filho ____

9.7.Colaborar nas actividades desenvolvidas da sala ____

10. Se o convidassem a participar em alguma actividade na Sala de Apoio do seu educando:

10.1.Participava e ia à sala ensinar os alunos uma actividade útil para a sua vida ____

10.2.Não ia, pois esse é um trabalho dos professores ____

PARTE III

Responda às seguintes questões de acordo com a escala:

1=Nunca; 2=Raramente; 3=Poucas vezes; 4=Algumas vezes;

5= Frequentemente; 6= Não tenho opinião

Satisfação com a organização da escola, envolvimento, participação e serviços:

		1	2	3	4	5	6
1	As famílias são incentivadas a participar nas actividades escolares						
2	Participo e tomo iniciativas nas actividades da escola.						
3	As minhas opiniões são tidas em consideração.						
4	Há uma boa relação entre Encarregados de Educação e Professores.						
5	Conheço o horário de atendimento aos Encarregados de Educação.						

6	Estou informado sobre as actividades da escola.						
7	Estou satisfeito com o apoio dado pelos professores ao meu educando.						
8	Sou informado periodicamente sobre os progressos e dificuldades do meu educando.						
9	A escola promove informação sobre as saídas vocacionais.						
10	O ensino que o meu filho tem é um ensino de qualidade.						
11	As actividades desenvolvidas pela escola contribuem para o sucesso educativo do meu educando.						
12	Participei na elaboração do PEI do meu educando.						
13	Concordo com as medidas educativas definidas no PEI do meu educando.						
14	É-me facultada informação das avaliações intercalares.						
15	Considero importante a participação activa dos encarregados de educação no processo ensino-aprendizagem dos filhos em casa e na escola						

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

Questionário aos Pais/ Encarregados de Educação sem Autismo

Reconhece-se a importância da participação da família no processo educativo dos alunos. A literatura refere que o envolvimento parental com a escola poderá ter como vantagens um aumento do nível de consciência dos pais, relativamente às dificuldades e capacidades do seu filho, uma adequação do seu nível de expectativas e ainda facilitar o desenvolvimento de atitudes educativas mais eficazes.

Com este questionário pretende-se conhecer o grau de participação dos Encarregados de Educação e a percepção que têm da articulação Escola-Família.

PARTE I

Identificação

5. Idade (escreva o respectivo número) ____
6. Sexo (assinale a opção correcta) Masculino ____ Feminino ____
7. Profissão (escreva a designação) _____
8. Habilitações (assinale a respectiva opção):
Não sabe ler____ 1ºCiclo____ 3ºCiclo____ 12ºAno____
Licenciatura____ Mestrado____ Doutoramento____

PARTE II

De seguida, ordene por ordem de prioridade a(s) resposta(s), ignorando as que considera inadequada(s).

(1=Muito adequado; 2=adequado; 3=Pouco adequado...)

5. Vai com mais frequência à escola falar com as professoras sobre o seu educando:

- 5.1. Início do ano ____
- 5.2. Final do ano ____
- 5.3. Quando o seu educando tem problemas em casa ____

-
- 5.4. Quando o seu educando tem problemas na escola ____
- 5.5. Quando as professoras o/a convocam ____
6. Que meios utiliza para comunicar com as professoras?
- 6.1. Reuniões de pais ____
- 6.2. Momentos informais ____
- 6.3. Reuniões individuais de pais ____
- 6.4. Contactos telefónicos ____
- 6.5. Notas escritas no caderno do aluno ____
7. Normalmente, que tipo de informação as professoras lhe comunicam?
- 7.1. Orientação para melhor trabalhar com o educando em casa ____
- 7.2. Informações que obtêm de outros profissionais (médicos, psicólogos, outros) ____
- 7.3. Insucessos/sucessos do seu educando ____
- 7.4. O tipo de trabalho que estão a desenvolver com o seu educando ____
- 7.5. Tipos de apoio especiais que o seu educando necessita ____
- 7.6. Encaminhamentos para a inserção laboral ____
- 7.7. Assuntos de âmbito geral ____
8. Quando se dirige à Escola vai para:
- 8.1. Saber da evolução na aprendizagem do seu educando ____
- 8.2. Participar em decisões relacionadas com a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos da sala de aula ____
- 8.3. Só para participar nas reuniões ____
- 8.4. Participação na construção/desenvolvimento/avaliação do seu educando ____
- 8.5. Falar com as professoras para fazer alterações que ajudem o problema do seu filho ____
- 8.6. Colaborar nas actividades desenvolvidas na sala ____
9. Se o convidassem a participar em alguma actividade na Sala de Aula do seu educando:

9.1.Participava e ia à sala ensinar os alunos uma actividade útil para a sua vida ____

9.2.Não ia, pois esse é um trabalho dos professores ____

PARTE III

Responda às seguintes questões de acordo com a escala:

1=Nunca; 2=Raramente; 3=Poucas vezes; 4=Algumas vezes;

5= Frequentemente; 6= Não tenho opinião

Satisfação com a organização da escola, envolvimento, participação e serviços:

		1	2	3	4	5	6
1	As famílias são incentivadas a participar nas actividades escolares						
2	Participo e tomo iniciativas nas actividades da escola.						
3	As minhas opiniões são tidas em consideração.						
4	Há uma boa relação entre Encarregados de Educação e Professores.						
5	Conheço o horário de atendimento aos Encarregados de Educação.						
6	Estou informado sobre as actividades da escola.						
7	Estou satisfeito com o apoio dado pelos professores ao meu educando.						
8	Sou informado periodicamente sobre os progressos e dificuldades do meu educando.						
9	A escola promove informação sobre as saídas vocacionais.						

10	O ensino que o meu filho tem é um ensino de qualidade.						
11	As actividades desenvolvidas pela escola contribuem para o sucesso educativo do meu educando.						
12	É-me facultada informação das avaliações intercalares.						
13	Considero importante a participação activa dos encarregados de educação no processo ensino-aprendizagem dos filhos em casa e na escola						

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

Questionário aos Professores

Reconhece-se a importância da participação da família no processo educativo dos alunos. A literatura refere que o envolvimento parental com a escola poderá ter como vantagens um aumento do nível de consciência dos pais, relativamente às dificuldades e capacidades do seu filho, uma adequação do seu nível de expectativas e ainda facilitar o desenvolvimento de atitudes educativas mais eficazes.

Com este questionário pretende-se conhecer o grau de envolvimento entre os Professores e Encarregados de Educação (EE) e a percepção que tem da articulação Escola-Família.

PARTE I

Identificação

9. Idade (escreva o respectivo número) ____
10. Sexo (assinale a opção correcta)
Masculino ____ Feminino ____
11. Tempo de serviço
Menos de 5 anos ____ Mais de 5 anos ____
Entre 6 e 10 anos ____ Mais de 10 anos ____
12. Grupo de recrutamento
110 ____ 910 ____
13. Vínculo
Contratado ____ QA ____ Outro ____
14. Habilitações (assinale a respectiva opção):
Bacharelato+Complemento de formação ____
Licenciatura ____
Licenciatura+ formação especializada ____

Mestrado___

Doutoramento___

PARTE II

De seguida, ordene por ordem de prioridade a(s) resposta(s), ignorando as que considera inadequada(s).

(1=Muito adequado; 2=adequado; 3=Pouco adequado...)

7. Contacta os EE:

7.1. Início do ano ___

7.2. Final do ano ___

7.3. Quando o aluno tem problemas na escola ___

7.4. Quando os EE o/a solicitam ___

8. Que meios utiliza para comunicar com os EE?

8.1. Reuniões de pais ___

8.2. Momentos informais ___

8.3. Reuniões individuais com os EE ___

8.4. Contactos telefónicos ___

8.5. Notas escritas na caderneta do aluno ___

9. Quando se dirige a um EE é para:

9.1. Saber do desempenho do aluno em contexto familiar ___

9.2. Solicitar a participação do EE na elaboração do PEI ___

9.3. Promover o envolvimento do EE no processo de ensino-aprendizagem do aluno ___

9.4. Convocar para reuniões ___

9.5. Obter a assinatura dos EE na documentação oficial ___

9.6. Convidar os EE para participar nas actividades da escola ___

10. Normalmente, que tipo de informação comunica aos EE?

10.1. Orientações pedagógicas (actividades) para os EE trabalharem com o aluno em casa ___

10.2. Informações que obtém de outros profissionais (médicos, psicólogos, terapeutas) ____

10.3. Insucessos/sucessos do aluno ____

10.4. O tipo de trabalho que está a desenvolver com o aluno ____

10.5. Indicação de serviços especializados que o aluno necessita ____

10.6. Assuntos de âmbito geral ____

11. Se convidasse o EE a participar em alguma actividade, seria para:

11.1. Ir à sala dinamizar uma actividade prática ____

11.2. Proferir uma palestra ____

11.3. Assistir ao trabalho desenvolvido pelas professoras ____

11.4. Não convidava, pois esse é um espaço destinado apenas a profissionais de educação e alunos ____

PARTE III

Responda às seguintes questões de acordo com a escala:

1=Nunca; 2=Raramente; 3=Poucas vezes; 4=Algumas vezes;

5= Frequentemente; 6= Não tenho opinião

Satisfação com a organização da escola, envolvimento, participação e serviços:

		1	2	3	4	5	6
1	As famílias são incentivadas a participar nas actividades escolares						
2	Tenho uma boa relação com o EE do aluno.						
3	As minhas opiniões são tidas em consideração pelos EE.						
4	Há uma boa relação entre os EE e os Professores.						
5	Comunico o horário de atendimento aos						

	EE.						
6	Convoco os EE a participar nas actividades.						
7	Estou satisfeito com a participação dos EE.						
8	Mantenho contactos periódicos com os EE dos alunos.						
9	Esclareço os EE sobre as medidas do regime educativo especial.						
10	As actividades desenvolvidas pela escola contribuem para o sucesso educativo do aluno.						
11	Particpei na elaboração do PEI do aluno.						
12	Concordo com as medidas educativas definidas no PEI do aluno.						
13	Disponibilizo aos EE as avaliações intercalares.						
14	Considero importante a participação activa dos EE no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.						

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

Exmo(a) Encarregado(a) de Educação,

Ana Isabel Ferreira Guedes Pena, Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, variante de E.V.T., a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências de Educação: Educação Especial, na Faculdade de Ciências Sociais na Universidade Católica Portuguesa, Braga, encontra-se a desenvolver uma investigação no âmbito da dissertação do Mestrado, subordinado ao tema: “*Crianças Autistas – Envolvimento Parental numa Escola Inclusiva*”, orientado pela Professora Doutora Filomena Ermida da Ponte.

Para concretização dos objectivos propostos neste projecto é imprescindível a **consulta dos Programas Educativos Individuais (PEI), bem como a recolha de informação sócio-biográfica** dos alunos em estudo junto da professora titular e das professoras de Educação Especial. Solicito ainda a colaboração de V. Exa. no preenchimento de um questionário, que visa aferir o envolvimento da família no processo educativo do seu educando.

Assegura-se desde já, total anonimato e confidencialidade como garantias de profissionalismo e rigor na investigação.

A mestrand

(Dra. Ana Isabel Ferreira Guedes Pena)

✂-----

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, da Escola _____ tomei conhecimento do trabalho de investigação no âmbito da tese de mestrado “Crianças Autistas – Envolvimento Parental numa Escola Inclusiva”, levado a cabo pela Dra. Ana Isabel Ferreira Guedes Pena.

Declaro que aceito participar no estudo e autorizo a recolha de informação constante do PEI do meu educando. A autorização deve ser entregue à professora de Educação Especial.

Data: ____/____/____

Ass.: _____

Exmo Sr. Presidente do Executivo do Agrupamento de Escolas Fernando Távora-Fermentões
Prof. José Armindo Pinto Pinheiro

Assunto: Autorização para recolha de dados constantes nos Programas Educativos Individuais dos alunos autistas e visita às UEEA do Agrupamento

Data: 26/04/2011

Ana Isabel Ferreira Guedes Pena, Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, variante de E.V.T., a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências de Educação: Educação Especial, na Faculdade de Ciências Sociais na Universidade Católica Portuguesa, Braga, encontra-se a desenvolver uma investigação no âmbito da dissertação do Mestrado.

Trata-se de um projecto de investigação científica com o tema: “*Crianças Autistas – Envolvimento Parental numa Escola Inclusiva*” orientado pela **Professora Doutora, Filomena Ermida da Ponte**.

Para concretização dos objectivos propostos neste projecto é imprescindível o contacto com as professoras, bem como com os pais, facto pelo qual solicitamos a Vª EXª se digne autorizar o acesso a estas instalações, a fim de podermos recolher informações da situação escolar dos alunos autistas, assim como administrar um questionário aos professores e Encarregados de Educação.

Assegura-se desde já, total anonimato e confidencialidade como garantias de profissionalismo e rigor na investigação.

Agradecendo, desde já, a colaboração que nos possa dispensar, subscrevemo-nos, com estima e consideração. Com os melhores cumprimentos,

A mestranda

(Dra. Ana Isabel Ferreira Guedes Pena)

A orientadora

(Professora Doutora Filomena Ermida Branco da Ponte)

A Coordenadora do Mestrado

(Professora Doutora Filomena Ermida Branco da Ponte)
