



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Relacionamentos em Sala de Aula Inclusiva:

**Contributos para a avaliação do Processo
Inclusivo da Criança com Perturbações do
Espectro do Autismo**

Susana Barradas Sardinha

Orientação: Professora Doutora Maria Graça Duarte Santos

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia da Educação*



Universidade de Évora | Escola de Ciências Sociais

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Susana Barradas Sardinha

**RELACIONAMENTOS EM SALA DE AULA INCLUSIVA: CONTRIBUTOS
PARA A AVALIAÇÃO DO PROCESSO INCLUSIVO DA CRIANÇA COM
PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO**

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria Graça Duarte Santos

Dissertação de Mestrado em Psicologia

Área de Especialização: *Psicologia da Educação*

Évora | 2011

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as crianças que pela sua simplicidade e autenticidade me conquistam na busca de um investimento, cada vez mais rigoroso, de as compreender e lutar pelo seu bem-estar. Dedico cada passagem deste estudo a um reflectir sobre a Instituição Escola, sobre o desenvolver de relacionamentos adequados, para que todas as crianças possam sentir e pintar uma Escola colorida de afectos e aprendizagens.



B., 6 anos.

Agradecimentos

Ao meu Irmão, que me toca com o olhar, a minha alma gémea; aos meus Pais, que tanto amo, a minha essência. Agradeço pela prova de amor incondicional. São o que guardo de mais precioso: o vaso que me suporta;

À Doutora Graça Santos, minha Orientadora de Tese, pela sua serenidade, paciência, força e bondade. Pelas mensagens de confiança, por me ter ensinado a escutar, por me ter ajudado a acreditar, por ter caminhado comigo;

Ao Doutor Paulo Cardoso pela disponibilidade no esclarecimento de dúvidas e pela partilha de conhecimentos que impulsionaram momentos de grande aprendizagem;

A todos os meus Amigos pelas palavras de conforto que me encorajaram e me motivaram a continuar, especialmente, à Ana Isabel, à Ana Oliveira, à Carolina Leitão, à Dora Antunes, à Filipa Lino, ao Jaime Barreiros, ao Joel Soares, ao Luís Fernandes, à Maria Inês, ao Mauro Paulino, à Telma Santos, à Vânia Veríssimo, ao Vitor Branco, ao Vitor Ribeiro e a todos os meus Amigos do CAJ;

Ao Professor Alberto Martins, à Professora Cremilde Salgado, à Professora Elizabete Moreira, ao Professor Joaquim Colôa e à Teresa Charneca por todo o apoio e ensinamentos, também eles fonte de inspiração na realização deste trabalho;

À equipa de Investigação de Itália, especialmente ao Dr.^o Claudio Longobardi, à Dr.^a Tiziana Pasta e à Dr.^a Francesca Gastaldi por toda a disponibilidade demonstrada que constituiu no fio condutor para a realização da tarefa a que me propus;

A todas as Escolas, a todos os Professores, aos pais das crianças e a todas as crianças que tornaram possível a realização deste estudo;

A todo o acolhimento recebido na Muy Ilustre e Digníssima Universidade de Évora;

E porque são os afectos e os relacionamentos que determinam e movem todo o nosso caminhar, agradeço àqueles com quem me cruzei e que, mesmo indirectamente, contribuíram para mais um passo neste percurso, a Todos ... dedico uma profunda mensagem de Gratidão!

Relacionamentos em Sala de Aula Inclusiva: Contributos para a avaliação do Processo Inclusivo da Criança com Perturbações do Espectro do Autismo

Resumo

A presente investigação pretende dar um contributo para o estudo do processo de inclusão escolar de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Assim, partimos da análise do relacionamento professor-aluno, titular ($n=14$) e de apoio ($n=10$), e do relacionamento entre pares (ao nível das preferências e rejeições). Neste estudo participaram 304 crianças, 20 (6,6%) delas com PEA, a frequentar turmas ($n=14$) do 1º ciclo do ensino básico. Recorremos a uma Escala de Relacionamento Professor-aluno, uma técnica sociométrica e ao Desenho da classe. Concluímos com este estudo que a qualidade de relacionamento professor-aluno está associada com a situação de PEA e ao nível de inclusão social da criança no grupo turma. Os resultados sugerem que quando a criança apresenta PEA, o professor titular percebe um relacionamento mais conflitual e dependente. Ao nível de aceitação pelos colegas, a criança com PEA aparece numa situação inferior face às crianças da turma.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Perturbações do Espectro do Autismo, relacionamento Professor-aluno, relacionamento entre pares.

Relationships in an inclusive classroom: contributions to the evaluation process for children with Autism Spectrum Disorders

Abstract

This research aims to contribute the study of school inclusion of children with Autism Spectrum Disorders (ASD). To this end, we start with the analysis of the relationship teacher-child, holder ($n = 14$) and support ($n = 10$), and the relationship between the pairs (in terms of preferences and rejections). The research is 304 children, 20 (6,6%) them with ASD, to attend classes ($n = 14$) of the 1st cycle of basic education. We used the teacher-child relationship scale, a sociometric technique and the classroom picture. We conclude from this study that the quality of teacher-child relationship is associated with the condition of ASD and the level of social inclusion of children in the class group. The results suggests that when children have ASD, the teacher perceives a more conflictual and dependent relationship. At the level of acceptance by the classmates, children with ASD appear to be in a disadvantage situation compared with other children in the class.

Key-words: School inclusion, Autism Spectrum Disorders, Teacher-child relationships, peer relationships.

Índice

	Página
Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Anexos	xii
Introdução	1

CAPÍTULO I – A Criança com Perturbação do Espectro do Autismo

Introdução	5
I. Evolução Histórica do Conceito	6
II. Definição Conceptual e Quadro Clínico	9
III. Avaliação Pré-Diagnóstica	13
IV. Diagnóstico	14
V. Diagnóstico Diferencial	17
VI. Dados Epidemiológicos	22
VII. Dados Etiológicos	22
a. Concepção genética e neurobiológica	23
b. Concepção psicológica	25
VIII. Intervenção	29
a. Intervenção Psico-educacional	30
Síntese	31

CAPÍTULO II – A Inclusão Escolar

Introdução	33
I. Percurso Histórico da Educação Especial	34
II. Inclusão Escolar: do Conceito às práticas	38
III. Inclusão Escolar em Portugal	43
IV. Inclusão Escolar e Perturbações do Espectro do Autismo	46

Síntese	51
CAPÍTULO III – Relacionamentos em sala de aula inclusiva	
Introdução	53
I. Relacionamentos sociais: sua importância	54
II. Relacionamentos em sala de aula inclusiva	56
a. Relacionamento Professor-aluno	58
b. Relacionamentos entre pares em sala de aula inclusiva	66
c. O estatuto social entre pares	69
III. Relacionamentos sociais e Perturbações do Espectro do Autismo	72
Síntese	75
CAPÍTULO IV – Estudo empírico	
Introdução	77
I. Objectivos do Estudo	78
II. Metodologia	79
a. Participantes	79
b. Medidas	82
Escala de Relacionamento Professor-aluno	83
Técnica Sociométrica	86
Desenho da classe	87
c. Procedimentos	89
d. Resultados	89
III. Discussão de Resultados	109
IV. Conclusões	117
Referências Bibliográficas	120
Anexos	141

Índice de Tabelas

	Página
Tabela 1. Características demográficas do total de crianças participantes	80
Tabela 2 – Algumas características do processo de inclusão das crianças com PEA na turma regular	81
Tabela 3 – Características demográficas e tempo de experiência profissional dos professores titulares e de apoio	82
Tabela 4 – Análise factorial ao nível dos itens que constituem a Escala de Relacionamento Professor-aluno – Matriz de factores rodada	167
Tabela 5 – Coeficiente de precisão α de Cronbach obtido para cada uma das sub-escalas da Escala de Relacionamento Professor-aluno	85
Tabela 6 – Correlações das sub-escalas do professor titular e variáveis consideradas no estudo	91
Tabela 7 - Correlações das sub-escalas do Professor de apoio e variáveis consideradas no estudo	92
Tabela 8 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e a situação de NEE	171
Tabela 9 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e o tipo de programa didáctico seguido pela criança com PEA	172

Tabela 10 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e o tempo que o professor titular está com a turma	173
Tabela 11 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e os anos de ensino do professor titular	174
Tabela 12 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e a idade do professor titular	178
Tabela 13 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e o ano da turma	180
Tabela 14 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor de apoio e o número de horas de frequência semanal da turma regular pela criança com PEA	183
Tabela 15 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor de apoio e o tempo de frequência da turma regular pela criança com PEA	185
Tabela 16 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor de apoio e o ano da turma	187
Tabela 17 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor de apoio e a idade do professor de apoio	190
Tabela 18 – Percentagem das respostas obtidas na primeira parte do teste sociométrico	97
Tabela 19 – Correlações das sub-escalas do professor titular e a primeira parte do teste sociométrico	98

Tabela 20 – Análise factorial ao nível das questões que constituem a segunda parte do teste sociométrico – Matriz de factores rodada	168
Tabela 21 – Percentagem das respostas obtidas na segunda parte do teste sociométrico	100
Tabela 22 – Correlações das sub-escalas do professor titular e a segunda parte do teste sociométrico	103
Tabela 23 – Correlações das sub-escalas do professor de apoio e a segunda parte do teste sociométrico	105
Tabela 24 – Pontos de análise dos desenhos da classe	108

Índice de Anexos

	Página
Anexo I - Carta de Autorização para as Escolas	143
Anexo II - Carta de Autorização para os Encarregados de Educação	147
Anexo III - Escala de Relacionamento Professor-aluno	151
Anexo IV - Técnica Sociométrica	159
Anexo V – Tabelas da Análise Factorial	165
Anexo VI – Tabelas das comparações múltiplas entre médias de resultados	169
Anexo VII – Desenhos da classe	193

Introdução

A Escola assume, na sociedade actual, um papel de relevo por ser no seu meio que se iniciam os percursos pessoais e profissionais dos cidadãos. Deste modo, a Escola é determinante na qualificação pessoal, social e cultural de todos os indivíduos. Para que seja possível à Escola adequar-se a novas realidades sociais, esta deve ser promotora de mudança e de inovação de modo a garantir um atendimento adequado a todos os alunos. Uma Escola de qualidade é assumida como aquela onde é permitido o desenvolvimento de uma resposta educativa apropriada que considere a diversidade biológica, social e cultural de todos os indivíduos (Lima-Rodrigues, Ferreira, Trindade, Rodrigues, Colôa, Nogueira & Magalhães, 2007).

A Declaração de Salamanca, constituída em 1994, traduz numa etapa determinante ao garantir a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades específicas de educação (NEE) o direito a frequentar escolas de ensino regular (Declaração de Salamanca, 1994).

Após esta Declaração a noção de escola inclusiva tem-se vindo a afirmar, impulsionando o desenvolvimento de várias investigações e uma adequação das práticas de ensino. Em Portugal, a partir desse período realizaram-se vários encontros e seminários convocados por várias entidades: escolas, serviços educativos locais e regionais, autarquias ou organizações não governamentais que se focalizavam na importância da inclusão (Costa, 2006).

O Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro de 2008 consagra que é objectivo do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e possibilitar uma melhoria na qualidade do ensino. Estes aspectos serão concretizáveis pelo desenvolver de uma escola democrática e inclusiva, preocupada com o sucesso escolar de todas as crianças e jovens. Deste modo, é determinante tornar o sistema de educação mais flexível, assente numa política global integrada com vista a ofertar uma resposta adequada à diversidade dos alunos. Por se constituir num processo complexo, o apoio generalizado de vários agentes educativos, dos pais e de toda a comunidade tem-se assumido como algo fundamental para que o desenvolvimento de uma escola inclusiva seja possível (Decreto-Lei nº3/2008).

A Educação inclusiva pressupõe um novo paradigma em termos da concepção escolar exigindo uma nova organização da Escola, o desenvolvimento de currículos, uma reformulação das práticas em sala de aula, dos processos de ensino-aprendizagem e do papel do professor, enquanto agente significativo em todo o processo (Lopes, 2006).

O modelo inclusivo baseia-se na premissa de que todas as crianças devem ser respeitadas e encorajadas a aprender realçando o respeito, a valorização pessoal, o trabalho colaborativo entre pessoas singulares, grupos sociais e instituições. Paradoxalmente, a sociedade actual é caracterizada por uma política competitiva e independente que vem dificultar a concretização deste processo (Barton, 1997). Deste modo, as práticas inclusivas tornam-se complexas e simultaneamente desafiadoras.

Porque é objectivo do Governo Português incluir todas as crianças em salas de aula de ensino regular é importante que todo o corpo Docente e restante comunidade estabeleçam metas comuns à concretização de um movimento escolar inclusivo baseado numa nova forma de ser e estar (Kyriatopoulou & Weber, 2009; Zêzere, 2002). Por outro lado, é também importante que se desenvolvam estudos que possibilitem uma melhor compreensão deste fenómeno e adequação das práticas de inclusão escolar.

As dificuldades que colocam maiores desafios à inclusão escolar prendem-se com as identificadas ao nível do comportamento e as problemáticas sociais e/ou emocionais (Bauer, Olgeirsson, Pereira, Pluhar & Snell, 2003). Assim, as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), nas quais daremos destaque neste estudo, apresentam-se como umas das que poderão provocar alguma resistência relativamente ao processo de inclusão em salas de aula de ensino regular.

Nos últimos anos o interesse pelas PEA tem crescido consideravelmente, impulsionando o desenvolvimento de vários estudos que permitem a aquisição de novos conhecimentos sobre esta Perturbação do Desenvolvimento infantil (Whitman, 2004).

Actualmente, é reconhecido que as dificuldades de desenvolvimento manifestadas por crianças com PEA não decorrem, fundamentalmente, da sua problemática mas também e, sobretudo, da forma como são aceites e estimuladas pelo meio envolvente. Perante este facto, a inclusão escolar de crianças com PEA requer uma adequação face à consideração da sua forma específica de pensar e aprender (Pereira, 2008).

Existe nas crianças com esta perturbação um comprometimento em três áreas específicas: ao nível da interacção social, linguagem comunicativa e jogo simbólico.

Destas três áreas aquela que urge como prioritária é a área de comunicação-interacção. Intervir a este nível exige uma enorme disponibilidade por parte do educador/professor, nomeadamente, no estabelecimento de uma relação com a criança. A possibilidade de inclusão para a criança com PEA poderá apresentar, também, importantes momentos de estimulação ao nível da interacção social entre companheiros (Garcia & Rodriguez, 1997). Os Educadores/Professores desempenham neste processo um importante papel, enquanto promotores do estabelecimento de relacionamentos satisfatórios entre os colegas e os alunos com necessidades especiais (Bauer et al, 2003). Assim, a sua qualidade profissional influenciará a promoção da educação inclusiva (Costa, Leitão, Morgado, Pinto, Paes & Rodrigues, 2006).

Estudos recentes sobre a actuação dos professores em salas de aula inclusivas evidenciam que o sucesso da sua intervenção depende de alterações a nível pedagógico, baseadas em atitudes positivas face à inclusão escolar de crianças que apresentam NEE (Sant'Ana, 2005).

Um dos aspectos mais importantes que determina o sucesso em sala de aula inclusiva prende-se com a possibilidade de se vivenciar um clima afectivo-relacional que confira aos professores e alunos sentimentos de segurança e aceitação (Santos & Pomar, 2009; Voltz, Brazil & Ford, 2001). Os relacionamentos inter-pessoais estabelecidos em contexto de sala de aula entre professores e alunos e alunos entre si auxiliam os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Santos & Pomar, 2009).

A sala de aula é, desta forma, caracterizada como sendo um contexto académico e social, ocorrendo a aprendizagem no seio de um grupo social com vida, interesses e necessidades específicas. Esta singularidade da turma confere-lhe uma cultura própria. Os acontecimentos ocorridos em sala de aula, o carácter público das situações que nela se desenvolvem, assim como a história do grupo-turma resultam como factores essenciais na vida da aula (Silva & Onofre, 2006).

Perante este aspecto e face a todo o panorama em redor da inclusão escolar, sendo objectivo principal incluir todas as crianças em salas de ensino regular juntamente com os seus pares (Declaração de Salamanca, 1994; Wolger, 2003) consideramos pertinente compreender como está a ser desenvolvido o processo de inclusão escolar em crianças com PEA.

Pretendemos no presente estudo, responder às seguintes questões de investigação: Em que medida diferem os relacionamentos estabelecidos entre Professor e

criança com PEA e entre Professor e outras crianças da turma? Como estão as crianças com PEA a ser aceites pelos seus pares nas salas de ensino regular?

Este estudo procura, assim, contribuir para a avaliação do processo de inclusão escolar de crianças com PEA através da compreensão da forma como são desenvolvidos os relacionamentos em contexto sala de aula (Professor-alunos e entre grupo de pares). Com isto procuramos aprofundar também a compreensão da atitude dos professores e colegas de turma, incluídos no estudo, face à criança com PEA e o modo como esse aspecto favorece ou não o processo de inclusão.

O presente trabalho apresenta-se esquematizado em duas partes principais. A Primeira Parte encontra-se dividida em 3 Capítulos que indicaremos de seguida:

No Capítulo I realizamos uma caracterização das PEA. Iniciamos com uma resumida evolução histórica do conceito, sua definição e principais características. Indicamos também os critérios de diagnóstico e o diagnóstico diferencial (de acordo com o DSM-IV-TR, 2002), prevalência, incidência e algumas teorias explicativas da etiologia. Por fim, faremos referência à intervenção a realizar com estas crianças, nomeadamente, a nível psico-educacional. No final apresentamos uma síntese integrativa de todo o capítulo.

No Capítulo II abordamos o fenómeno de Inclusão escolar e para que tal seja melhor compreendido, iniciamos este capítulo com um resumo do percurso histórico da educação especial. De seguida, faremos referência ao processo de Inclusão escolar em Portugal e na condição específica da criança com PEA. A síntese integrativa que também apresentamos no final deste capítulo procura um entendimento geral destes conteúdos.

No Capítulo III faremos referência ao Clima em sala de aula inclusiva, dando destaque aos relacionamentos entre Professor-aluno, entre pares e como são desenvolvidos os relacionamentos na condição específica da criança com PEA. No final, à semelhança dos capítulos anteriores, apresentamos uma síntese integrativa dos conteúdos apresentados.

A Parte II deste trabalho será constituída por um capítulo, o Capítulo IV, onde apresentaremos o estudo empírico que realizamos, desde os seus objectivos gerais e específicos, a metodologia utilizada, os resultados e principais conclusões obtidas.

CAPÍTULO I - A Criança com Perturbação do Espectro do Autismo

“He has a good relation to objects; he is interested in them, can play with them happily for hours ... the child’s relation to people is altogether different ... Profound aloneness dominates all behavior”.

(Frith, 2003, p.6)

Introdução

Autismo, do grego *autos* que significa próprio (Frith, 2003; Marques, 2000; Pereira, 1998) foi o termo utilizado para designar crianças que apresentavam comportamentos invulgares, manifestados por uma inexistente necessidade de contacto social e que, parecendo absorvidas em si mesmas, demonstravam indiferença ao meio exterior (Marques, 2000).

O Autismo é considerado uma Perturbação do Desenvolvimento Infantil que surge precocemente e afecta o modo como a compreensão do mundo e a aprendizagem é realizada por estas crianças (Marques, 2000). Esta perturbação é uma realidade complexa, manifestando-se numa diversidade de características que não se apresentam de igual modo em cada indivíduo (Marques, 2000; Pereira, 1998; Sousa & Santos, 2005) o que exige intervenções de abordagens multidisciplinares (Assumpção & Pimentel, 2000).

Desde 1943 (início das primeiras definições) até aos nossos dias, tem vindo a ser produzido um progressivo número de esforços, cada vez com maior complexidade e diversidade, materializados, quer em associações que cuidam de pessoas diagnosticadas com esta Perturbação do Desenvolvimento, quer em Centros Terapêuticos e de pesquisa, e que tentam enriquecimentos nas vertentes biológica, psicológica, educacional e social, de modo a melhorarem a delimitação e entendimento desta alteração grave do comportamento infantil (Pereira, 1998).

Apesar de registados inúmeros investimentos no entendimento desta perturbação, ainda existe no âmbito da ciência questões por responder (Mello, 2005).

Neste Capítulo pretendemos realizar uma breve abordagem à problemática das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), partindo da evolução histórica do conceito, sua definição e características principais, prevalência, etiologia, diagnóstico e intervenção a nível educacional. Procurando, assim, uma compreensão deste conceito. No final apresentaremos uma pequena síntese integrativa.

I. Evolução Histórica do Conceito

O Autismo foi referido inicialmente em 1911, pelo psiquiatra Eugen Bleuler com o intuito de designar uma característica básica da esquizofrenia. Referia-se com o termo autismo à perda de contacto com a realidade que, conseqüentemente, resultava numa grande dificuldade ou impossibilidade na comunicação com os outros (Frith, 2003; Pereira, 1998; Sousa & Santos, 2005).

Apesar desta primeira referência, foi em 1943 com Leo Kanner, psiquiatra norte-americano, que o Autismo (tal como é conhecido actualmente) foi descrito pela primeira vez na publicação científica *Autistic disturbances of affective contact*. Neste artigo foram publicados onze estudos de caso de crianças que apresentavam comportamentos semelhantes identificados por Kanner como tendo uma perturbação autística do contacto afectivo (Assumpção & Pimentel, 2000; Frith, 2003; Marques, 2000; Mello, 2005; NIMH, 2008; Pereira, 1998; Volkmar, Cook, Pomeroy, Realmuto & Tanguary, 1999). Os comportamentos destas crianças eram estereotipados e ritualizados; apresentavam diferentes graus no desenvolvimento da linguagem, uma dificuldade ao nível do contacto com o outro e no estabelecimento de relações sociais, assim como uma insistência na manutenção do “sameness” (Bishop, 1989; Frith, 2003; Matson & Minshawi, 2006; Volkmar et al, 1999).

Em 1944, Hans Asperger publica um artigo intitulado *Die Autistischen psychopathen im kindesalter* onde descreve, à semelhança de Leo Kanner, um conjunto de comportamentos típicos de crianças (Mello, 2005; Pereira, 1998) os quais designou de “Psicopatologia autista” (Marques, 2000).

Apesar da distância geográfica que os separava, Kanner trabalhava em Baltimore e Asperger em Viena, estes dois autores pioneiros na descrição do autismo desenvolveram trabalhos isoladamente e acabaram por escolher, curiosamente, a mesma designação para esta Perturbação: Autismo (Frith, 2003; Mello, 2005; Pereira, 1998).

Em comum, nas suas descrições, ambos os autores apresentam o destaque na dificuldade destas crianças na entrega ao outro e na participação social (Frith, 2003; Marques, 2000). Acreditavam que seria um transtorno básico, existente desde o nascimento, que dava origem a todo um conjunto de comportamentos característicos. Destes comportamentos, tanto Kanner como Asperger referiam-se, para além da perturbação afectiva no contacto social, ao pobre contacto visual, aos comportamentos repetitivos e bizarros, interesses particulares por objectos, estereotipias verbais, resistência à mudança, aparência física “normal” (Marques, 2000) e ao funcionamento intelectual surpreendente que muitas crianças apresentavam (Pereira, 1998).

Estes autores tiveram também uma preocupação na distinção entre esquizofrenia e autismo que assentava, sobretudo, no facto de no autismo existir a possibilidade de melhoria, ausência de alucinações e por apresentarem uma perturbação do seu desenvolvimento desde tenra idade (Pereira, 1998).

Mais tarde, em 1956, Kanner e Eisenberg reformularam a definição de autismo, tendo reduzido a duas categorias essenciais: o extremo isolamento e uma insistência no “sameness”. A ênfase dada às dificuldades linguísticas, aspecto presente na primeira definição de Kanner (1943), não foi considerada. Por outro lado, estes dois autores incluíram nesta definição um indicador importante na manifestação do autismo, tendo considerado o seu aparecimento antes da idade de 2 anos (Matson & Minshawi, 2006; Whitman, 2004).

Em 1967, o psicólogo Bruno Bettelheim afirmou existir uma influência da vinculação afectiva primária com o aparecimento do autismo, indicando que esta condição resultaria de uma indiferença materna a qual designou de “mãe frigorífico” (Marques, 2000; Whitman, 2004). Assim, de acordo com a perspectiva deste autor, baseado numa concepção psicodinâmica, a criança apresentaria ao longo da gestação e no início do nascimento, um desenvolvimento normal e por questões de ordem relacional (provinda

dos pais e particularmente da mãe) adquiririam comportamentos inadaptados (Pereira, 1998).

Esta teoria permaneceu na comunidade científica durante vários anos, tendo sido refutada pelo desenvolvimento de estudos sobre os sistemas familiares de crianças com autismo (Charman & Baird, 2002).

Ritvo (1976) relaciona o autismo a um défice cognitivo considerando a hipótese de existir um distúrbio no desenvolvimento. Nesta altura, passa a ser considerada a relação entre autismo-deficiência (cit. por Assumpção & Pimentel, 2000).

No início da década de 80 do século XX, tornou-se conhecido o trabalho desenvolvido por Asperger ao ser traduzido para Inglês por Lorna Wing (Cumine, Leach & Stevenson, 2006; Siegel, 2008). Neste período foi atribuída a denominação *Síndrome de Asperger* a um tipo de autismo onde eram evidentes elevados desempenhos em determinados domínios e onde o contacto social não se apresentava tão comprometido (Cumine, Leach & Stevenson, 2006; Frith, 2003).

Em 1979, Lorna Wing e Judith Gould desenvolveram um estudo epidemiológico no bairro londrino de Camberwell (Cumine, Leach & Stevenson, 2006). Após esta investigação, as autoras definiram o autismo enquanto síndrome onde se evidenciavam comprometimentos, simultaneamente, em três áreas específicas: comunicação e linguagem, socialização e imaginação (Cumine, Leach & Stevenson, 2006; Marques, 2000).

No livro *Autism – Explaining the Enigma*, este conjunto de três características ficaram conhecidas pela *Tríade de Lorna Wing* (Frith, 2003) a qual veio a ser a base do diagnóstico para esta Perturbação (Hewitt, 2006).

Frith (1989) refere o autismo como uma deficiência mental específica que poderia ser classificada nas Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento que afecta as interações sociais recíprocas, a comunicação não-verbal e verbal, a actividade imaginativa e que se expressa num repertório restrito de actividades e interesses (cit. por Pereira, 1996).

O termo Autismo é, actualmente, referido a um vasto espectro de síndromes que partilham características comuns (Carvalheira, Vergani & Brunoni, 2004; Hill & Frith, 2003; NICHD, 2002a). Assim, de acordo com o DSM-IV-TR (2002) Perturbações Globais do Desenvolvimento e, por último, Perturbações do Espectro do Autismo (como fora introduzido por Wing (1988) (cit. por Frith, 2004; Marques, 2000).

II. Definição Conceptual e Quadro clínico

Actualmente, o Autismo pode ser definido como uma perturbação que consiste na “presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interacção e comunicação social e um reportório acentuadamente restritivo de actividades e interesses. As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do sujeito.” (DSM-IV-TR, 2002, p. 70).

O Autismo na sua forma clássica e as Perturbações Globais do Desenvolvimento não autistas como a Síndrome de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, a Síndrome de Asperger e a Perturbação desintegrativa sem outra especificação constituem as PEA (Gimeno, 2001; Myers, 2007; NICHD, 2002a; NICHD, 2002b; Osbourn & Scott, 2004; Siegel, 2008; Volkmar et al, 1999). Neste estudo apenas consideramos crianças diagnosticadas com Autismo Clássico e Síndrome de Asperger, excluindo todos os outros diagnósticos. Consideramos estes dois grupos por se apresentarem com uma sintomatologia clínica mais semelhante.

As PEA apresentam um quadro clínico que se manifesta precocemente (Gimeno, 2001; Volkmar et al, 1999). Em muitos casos são relatados períodos de normalidade anteriormente à manifestação dos sintomas que caracterizam esta perturbação do desenvolvimento (Mello, 2005; NICHD, 2002a; NICHD, 2002b). Deste modo, é possível distinguir dois grupos dentro desta perturbação. Num grupo a sintomatologia clínica manifestar-se-ia desde o nascimento. No outro grupo as crianças seriam descritas como apresentando inicialmente um desenvolvimento típico sendo notória alguma sintomatologia clínica do espectro autista principalmente no momento em que seria esperada a aquisição da linguagem (Gimeno, 2001).

De acordo com o DSM-IV-TR (2002), crianças com esta perturbação apresentam um atraso ou desvio em pelo menos uma das seguintes áreas: interacção social, linguagem comunicativa e jogo simbólico ou imaginativo. Vários estudos comprovaram a existência de um reportório comportamental nas crianças com autismo baseado numa dificuldade no contacto visual, desenvolvimento de comportamentos repetitivos e esteriótipados, dificuldades ao nível da linguagem e da interacção social (Alessandri, Thorp, Mundy & Tuchman, 2005; Bishop, 1989; Bosa, 2006; Carvalheira, Vergani & Brunoni, 2004; Findling, 2005; Friedman, Shaw, Artru, Dawson, Petropoulos & Dager, 2006; Fujita, Dai, Tanabe, Zhiling, Yamagata, Miyakawa, Tanokura, Momoi & Momoi, 2010; Gimeno, 2001; Hazlett, Poe, Gerig, Smith, Provenzale, Ross, Gilmore & Piven, 2005; Hill & Frith, 2003; Matson, 2007; Mello, 2005; NICHD, 2002a; NIMH, 2008; Osbourn & Scott, 2004; Volkmar et al, 1999).

A presença de uma interacção social atípica é considerada o cerne das PEA (Siegel, 2008). Estas dificuldades de interacção social apresentam-se pela inadequação de sinais socioemocionais, ausência de resposta afectiva aos outros, falta de maleabilidade de comportamento, fraca ou ausente utilização de sinais sociais e integração de comportamentos socio-afectivos, assim como uma ausência de reciprocidade afectiva (Garcia & Rodriguez, 1997; Gimeno, 2001; Mello, 2005; Volkmar et al, 1999) parecendo preferir estar sozinha (NICHD, 2002a; NIMH, 2008). Defende-se que na criança com PEA não está presente um sentido de partilha social, não desenvolvendo uma teoria da mente como abordaremos mais a frente na parte dos dados etiológicos (Siegel, 2008).

A relação que as crianças com PEA tendem a estabelecer com os outros é, de facto, qualitativamente diferente da que é estabelecida por outras crianças, caracterizada por ser instrumental e não expressiva. As crianças com um desenvolvimento típico apresentam muita expressividade ao nível dos relacionamentos sociais, no sentido em que interagem com o intuito de provocar uma reacção emocional em outrem ou revelar o modo como se sentem (Siegel, 2008). Por outro lado, a relação instrumental manifesta-se essencialmente com o objectivo de alcance de algo pretendido. Assim, a pessoa na relação surge como um instrumento para que a criança com PEA obtenha algo (Gimeno, 2001; Siegel, 2008).

Nalguns casos, estas dificuldades de interacção social tendem a diminuir com o crescimento e desenvolvimento das crianças, tornando-se assim mais sociáveis (DSM-IV-

TR, 2002; Garcia & Rodriguez, 1997), principalmente se o desenvolvimento acompanhar a compreensão e uso da linguagem. Apesar deste facto, as dificuldades ao nível de jogos de grupo e compreensão dos sentimentos do outro continuam presentes (Garcia & Rodriguez, 1997) agindo e tratando-os de um modo incomum e inadequado (DSM-IV-TR, 2002). Por esta razão o desenvolvimento de amizades com os pares é uma área muito comprometida em crianças com PEA (Bosa, 2006; Siegel, 2008) por não compreenderem as nuances do comportamento social e a interacção com os outros (Schopler & Mesibov, 1995). Algumas poderão não manifestar uma necessidade no estabelecimento dessas interacções, podendo até rejeitar um envolvimento com o outro. Outras crianças por manifestarem tentativas inapropriadas de comunicar com os outros pela dificuldade em saber como se aproximar das outras pessoas poderão desenvolver comportamentos disruptivos (Cottini, 2002; O'Connor & Hermelin, 1981; Siegel, 2008).

Em crianças com um desenvolvimento normal, anteriormente à aquisição de linguagem a comunicação ocorre sobretudo com base em códigos não verbais, como o olhar, as expressões faciais, os sons ou os gestos. Este tipo de comunicação, sem recurso a meios linguísticos, surge como um meio muito rico que permite à criança comunicar com os outros (Siegel, 2008). Nas crianças com PEA a comunicação precoce não verbal apresenta-se muito limitada podendo até estar ausente (Mello, 2005; Siegel, 2008).

O ritmo de desenvolvimento da linguagem é para as crianças com PEA quase sempre lento (Siegel, 2008). As dificuldades a este nível manifestam-se sobretudo na aquisição e utilização da linguagem como veículo comunicativo, nomeadamente, expressa na dificuldade para compreender e utilizar regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, sendo estas últimas as mais comprometidas. Por outro lado, importa referir que muitas crianças nunca chegam a adquirir uma linguagem falada não recorrendo a outras formas alternativas de comunicação (Garcia & Rodriguez, 1997; Mello, 2005; Volkmar et al, 1999). Mas nas crianças que conseguem fazer recurso da linguagem falada, esta apresenta-se deficitária com várias alterações no timbre, ênfase, velocidade, ritmo, entoação (Bosa, 2006; Garcia & Rodriguez, 1997; Gimeno, 2001) e presença de ecolalias imediatas ou tardias (repetição de sons ouvidos) (Bosa, 2006; Garcia & Rodriguez, 1997; Gimeno, 2001; Mello, 2005; Osbourn & Scott, 2004) ausência de iniciativa para iniciar ou manter um diálogo e uma linguagem formal com abuso excessivo de imperativos (palavras limitadas a um contexto particular) e pouco

recurso a declarativos (dar informação ou solicitá-la) (Garcia & Rodriguez, 1997). Outra alteração que ocorre frequentemente é a dificuldade em diferenciar pronomes pessoais, referindo-se a si próprias recorrendo à terceira pessoa do singular (Bosa, 2006; Gimeno, 2001; Siegel, 2008).

A linguagem nas crianças com PEA caracteriza-se por dois aspectos distintos. Por um lado, é mais instrumental do que expressiva, isto é, a linguagem instrumental surge na tentativa de alcançar algo de interesse para a criança. Por outro lado, a maior parte da linguagem que possa ser produzida é mais provocada do que espontânea (Siegel, 2008).

Face a estes comprometimentos, a criança com PEA apresenta dificuldades no aprender, parecendo ter mais facilidade em adquirir informação quando indicada de forma explícita. Ao nível abstracto, evidencia-se, assim, uma grande limitação (Garcia & Rodriguez, 1997) e tanto o jogo imitativo como o jogo realista espontâneo estão ausentes (Siegel, 2008).

A criança com PEA apresenta uma rigidez e inflexibilidade em várias áreas do pensamento, manifestando comportamentos persistentes (Mello, 2005; Siegel, 2008) que não são exclusivos do seu quadro clínico, pois, muitas crianças com deficiência mental também apresentam estes comportamentos. Parece existir uma relação entre a manifestação destes comportamentos e o grau de deficiência mental, sendo que quanto maior este for, maior será a manifestação do comportamento persistente (Siegel, 2008). Frequentemente surgem também estereotípias caracterizadas por movimentos repetitivos com o próprio corpo, uma fixação no olhar para partes específicas do corpo e poderão evidenciar comportamentos de auto-agressão (Mello, 2005; Siegel, 2008; Volkmar et al, 1999). Ao nível da alimentação tendem a apresentar alguma recusa desenvolvendo um gosto restrito por determinados alimentos (Mello, 2005; NICHD, 2002a) resultante do facto de insistirem em rotinas e resistirem fortemente a mudanças (Mello, 2005; Siegel, 2008). Aconselha-se o acompanhamento de técnicos especializados para que se desenvolvam dietas apropriadas (Mello, 2005).

As crianças com PEA apresentam uma hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial, reagindo fortemente quando confrontadas com estímulos específicos (Siegel, 2008). Problemas de sono também surgem com muita frequência nestas crianças (Mello, 2005; Myers, 2007; NICHD, 2002a).

As aptidões linguísticas e o nível intelectual global são os factores que mais se tendem a manter como deficitários (Bosa, 2006; DSM-IV-TR, 2002) e prolongam-se para toda a vida da criança (Bosa, 2006).

Apesar de muitas crianças apresentarem progressos significativos face a intervenções educativas precoces e adequadas, esta perturbação não tem cura (Marques, 2000; Mello, 2005; NICHD, 2002a; NICHD, 2002b) apresentando uma evolução contínua (Assumpção & Pimentel, 2000; Bishop, 1989; DSM-IV-TR, 2002; Gimeno, 2001).

III. Avaliação Pré - Diagnóstica

A criança com PEA apresenta comprometimentos em várias áreas do desenvolvimento e como tal a avaliação deve ser realizada por diferentes profissionais assumindo um carácter inter-disciplinar (Marques, 2000).

Para além dos sistemas de diagnóstico, que apresentaremos seguidamente, que tornaram mais simplificado o processo de diagnóstico das PEA, têm-se desenvolvido vários questionários e checklists que permitem avaliar estas crianças a nível psicológico e comportamental (Marques, 2000; Mello, 2005; NIMH, 2008; Volkmar et al, 1999). Este processo facilita o diagnóstico pela possibilidade de avaliar o nível de interacção social, a sua inteligência, a sua linguagem receptivo-expressiva, o seu comportamento adaptativo e a presença de sinais característicos das PEA (Siegel, 2008).

IV. Diagnóstico

Um sistema de classificação diagnóstico preciso tem sido algo difícil de concretizar para a condição de PEA, face às distintas concepções que se têm desenvolvido desde 1943 (Pereira, 1996).

Porém, o diagnóstico assume-se como algo determinante uma vez que, por fornecer uma descrição precisa do problema, auxilia os profissionais a comunicar entre si e com os pais destas crianças (Bishop, 1989; Siegel, 2008; Whitman, 2004). Por outro lado, por existir mais informação sobre esta perturbação o seu diagnóstico tem sido realizado mais precocemente o que confere um grande contributo para o desenvolvimento destas crianças. Deste modo, é possível definir as melhores intervenções a realizar, particularmente, a nível clínico e educacional (Siegel, 2008; Whitman, 2004).

O estabelecimento de um diagnóstico preciso assume particular importância também ao nível da investigação permitindo identificar o grupo de sujeitos com o mesmo distúrbio, sobre os quais se desenvolverá o estudo (Whitman, 2004).

Actualmente são considerados dois importantes sistemas de diagnóstico, o DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disease, 2002) e o ICD-10 (The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) (Frith, 2003; Hill & Frith, 2003; Matson, 2006; Mello, 2005).

O diagnóstico desta Perturbação deve ser realizado por um profissional com formação em medicina e com experiência no diagnóstico das PEA. Este é realizado com base na avaliação do quadro clínico (Mello, 2005) e conseguido normalmente até idade de 3 anos (NICHD, 2002a; NICHD, 2002b; NIMH, 2008; Osbourn & Scott, 2004) principalmente quando seria esperado o desenvolvimento da linguagem (NICHD, 2002a; NICHD, 2002b). A precocidade deste diagnóstico é fundamental para que as intervenções a desenvolver possam ser realizadas desde tenra idade (Mello, 2005; NIMH, 2008).

Seguidamente apresentamos com maior pormenor os critérios de diagnóstico para cada uma das respectivas classificações.

De acordo com o DSM-IV-TR (2002), os critérios de diagnóstico para a Perturbação Autística são: a existência de um total de **seis (ou mais) itens de (1), (2) e (3), com pelo menos dois de (1), um de (2) e de (3).**

(1) défice qualitativo na interacção social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:

- a. acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interacção social;
- b. incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;
- c. ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objectivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objectos de interesse);
- d. falta de reciprocidade social ou emocional.

(2) défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:

- a. atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
- b. nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;
- c. uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- d. ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento.

(3) padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam por pelo menos uma das seguintes características:

- a. preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objectivo;
- b. adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
- c. maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
- d. preocupação persistente com partes de objectos.

Um atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade:

- (1) interação social, (2) linguagem usada na comunicação social, (3) jogo simbólico ou imaginativo.

A perturbação descrita não é melhor explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.

De acordo com o ICD-10, os critérios de diagnóstico para Autismo Infantil são: a existência de **anomalias qualitativas na interação social recíproca, manifestas em pelo menos dois dos quatro sintomas seguintes:**

- (1) Incapacidade de usar adequadamente o olhar, expressão facial, gestual e os movimentos corporais nas interações sociais
- (2) Incapacidade de estabelecer relações com os pares que impliquem uma partilha mútua de interesses, de actividades e emoções.
- (3) Procura raramente os outros em busca de conforto e afecto em caso de ansiedade, desconforto, ou sofrimento.
- (4) Inexistência de procura espontânea para partilha de alegrias, interesses ou de sucesso com os outros.
- (5) Ausência de reciprocidade social e emocional, que se manifesta por respostas perturbadas ou anormais às emoções dos outros; ou ausência de modulação do comportamento em função do contexto social.

Problemas qualitativos da comunicação, manifestada em pelo menos um dos sintomas seguintes:

- (1) Atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada, não acompanhada por uma tentativa de compensação por outras formas de comunicação alternativa, como a gestual ou a mímica.
- (2) Ausência do jogo espontâneo de “faz de conta” ou do jogo social imitativo.
- (3) Incapacidade de iniciar ou manter uma conversa.
- (4) Utilização estereotipada e repetitiva da linguagem, utilização idiossincrática das palavras e das frases.

Comportamentos, interesses e actividades restritas, repetitivas e estereotipadas, manifestação de pelo menos um dos quatro sintomas seguintes:

- (1) Ocupação obsessiva por um ou vários centros de interesse estereotipados e limitados.
- (2) Adesão aparentemente compulsiva a hábitos e rituais específicos e não funcionais.
- (3) Actividades motoras estereotipadas e repetitivas.
- (4) Preocupação persistente e não funcional com partes de objectos, elementos ou peças de um jogo.

(Extraído e Adaptado de Mello, 2005)

O sistema de classificação mais utilizado é o DSM uma vez que se considera ser o mais abrangente e o que fornece uma maior cobertura da amostra, facto que facilita a investigação e uma análise mais rica dos vários subtipos (Marques, 2000; Pereira, 1998).

Analisando cada uma das duas classificações podemos constatar que as diferenças entre ambas se apresentam pouco significativas e que em ambas está patente a Tríade de Lorna Wing. Contudo, apesar deste núcleo central, existe um conjunto de outras perturbações associadas que conferem quadros distintos e muito peculiares (Marques, 2000).

Face às diferenças visíveis entre as várias crianças diagnosticadas com Autismo, Wing (1988) considerou pertinente a introdução do conceito “Espectro do Autismo” que engloba a grande diversidade das manifestações comportamentais do mesmo distúrbio (Frith, 2004; Marques, 2000).

V. Diagnóstico Diferencial

De acordo com o DSM-IV-TR (2002) deve ser estabelecido um diagnóstico diferencial das PEA de acordo com as Perturbações Globais do Desenvolvimento: Perturbação de Rett, Síndrome de Asperger e Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância (Assumpção & Pimentel, 2000; DSM-IV-TR, 2002; Eagle, Romanczyk & Lezenweger, 2010; Marques, 2000). Por outro lado, importa também considerar a Esquizofrenia, o Mutismo Selectivo, a Perturbação da Linguagem Expressiva, a

Perturbação Mista da Linguagem Receptiva-Expressiva e a Deficiência Mental (DSM-IV-TR, 2002).

Estudos recentes demonstraram que as dificuldades ao nível da linguagem e dos relacionamentos sociais são elementos chave no diagnóstico diferencial do Autismo (Matson, 2007).

Apresentamos, de seguida as principais características que em cada uma das perturbações acima expostas possibilitam realizar um diagnóstico diferencial. Faremos também, no final, uma pequena referência à Perturbação de Movimentos Esteriotipados e à Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção.

a. Perturbação de Rett

A Perturbação de Rett ocorre aproximadamente em 1 para 10 000 ou 1 para 15 000 casos (Matson, 2007). Caracteriza-se por um desenvolvimento normal até à idade de 2 anos aproximadamente, período em que ocorre uma perda de capacidades adquiridas. Afecta maioritariamente o sexo feminino (DSM-IV-TR, 2002; Marques, 2000; NICHD, 2002a; NIMH, 2008; Whitman, 2004) contrariamente ao Autismo Clássico, razão pela qual se considera também apresentar uma etiologia genética, e tem associado um atraso mental severo. Investigadores da National Institute of Child Health and Human Development descobriram uma mutação num gene que pode causar esta Perturbação (NIMH, 2008). Esta Síndrome e o Autismo partilham a perda de linguagem, aspecto que acaba por dificultar o diagnóstico. Contudo, existem factores que facilitam este processo nomeadamente o facto de na Perturbação de Rett se evidenciar um abrandamento do crescimento do perímetro craniano, perda de habilidades motoras manuais previamente adquiridas e dificuldades na coordenação óculo-manual (DSM-IV-TR, 2002; Marques, 2000; Whitman, 2004). Por outro lado, na Perturbação de Rett poderá manifestar-se, à semelhança do Autismo, uma dificuldade no estabelecimento de relações sociais apresentando-se estas, contudo, transitórias (DSM-IV-TR, 2002).

Apesar da Perturbação de Rett ser considerada uma Perturbação Global do Desenvolvimento não autista, crianças diagnosticadas com esta síndrome poderão beneficiar de metodologias de intervenção educativa realizadas com crianças com autismo (Siegel, 2008).

b. Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância

Nesta Perturbação é evidente um desenvolvimento precoce normal, porém, é acompanhado por uma regressão (DSM-IV-TR, 2002; Gimeno, 2001; Marques, 2000; Osbourn & Scott, 2004; Siegel, 2008; Volkmar et al, 1999) que se apresenta, geralmente, nos primeiros cinco anos de vida. Quando ocorre esta regressão evolutiva manifesta-se uma perda da linguagem, da necessidade e prazer no estabelecimento de contacto social, o contacto visual torna-se pobre e ocorre concomitantemente perdas noutras formas de comunicação não verbal como o apontar, por exemplo (Marques, 2000; Siegel, 2008). Na situação específica do autismo, as perturbações do desenvolvimento ocorrem mais precocemente, no primeiro ano de vida na maior parte dos casos (DSM-IV-TR, 2002; Marques, 2000; Whitman, 2004). As crianças com esta perturbação apresentam todas as características presentes no Autismo e, por tal razão, quando não é documentada uma regressão típica da Perturbação Desintegrativa da Infância, é recomendado pelo DSM-IV-TR o diagnóstico de Autismo (DSM-IV-TR, 2002; Whitman, 2004).

c. Perturbação de Asperger

Wing (1981) argumenta que a Síndrome de Asperger não é uma condição separada do autismo, mas uma condição variante do autismo (Bishop, 1989; cit. por Matson, Nebel-Schwalm & Matson, 2006).

Esta Perturbação recebeu uma distinção diferenciada do Autismo, no DSM-IV (1994). Um dos factores que fundamenta esta distinção prende-se com o facto do diagnóstico da Perturbação de Asperger ocorrer mais tardiamente e por não se apresentar um comprometimento tão acentuado ao nível da linguagem e socialização comparativamente com o Autismo (Bishop, 1989; Gimeno, 2001; Hill & Frith, 2003; Marques, 2000; Whitman, 2004). Não existem também atrasos significativos nos três primeiros anos de vida ao nível do desenvolvimento cognitivo, de aprendizagem entre outros comportamentos adaptativos, à excepção do domínio da interacção social (Marques, 2000; Whitman, 2004).

Na literatura não existe consenso em relação às diferenças de funcionamento intelectual na Síndrome de Asperger e no Autismo (Whitman, 2004). Apesar do DSM-IV-

TR realizar uma diferenciação entre estas duas Perturbações, tem surgido algum debate relativamente a este diagnóstico diferencial (Matson, 2007).

Os estudos comportamentais e neurofisiológicos realizados até à data mostram que o cérebro de sujeitos com Síndrome de Asperger é distinto do cérebro de pessoas típicas, mas não difere de pessoas com Autismo (Frith, 2004).

d. Esquizofrenia

Os dados genéticos e biológicos que existem actualmente apontam para um substratum genético díspar entre o Autismo infantil e a Esquizofrenia (Vidigal & Guapo, 2003).

A Esquizofrenia infantil é distinta do Autismo pelo facto de se caracterizar por um desenvolvimento normal durante vários anos, manifestando-se, posteriormente, períodos que oscilam entre a normalidade e anormalidade, que consistem em disfunções cognitivas e emocionais de onde se destaca a presença de alucinações (durante pelo menos um mês) (DSM-IV-TR, 2002; Marques, 2000; Whitman, 2004), discurso desorganizado, comportamentos catatónicos e desorganizados (Whitman, 2004).

e. Mutismo Selectivo

O Mutismo selectivo é caracterizado por uma inibição voluntária de interacção social, constituindo uma resposta afectiva e não uma perturbação ao nível da linguagem. As crianças com mutismo selectivo de um modo geral apresentam boas competências comunicativas adequadas a determinados contextos (DSM-IV-TR, 2002; Marques, 2000). No Autismo tal não acontece e existem evidências da ocorrência de uma perturbação linguística nestes casos, sendo, portanto, fácil estabelecer-se um diagnóstico diferencial entre estas duas situações (Marques, 2000).

f. Perturbação da Linguagem Expressiva e Perturbação Mista da Linguagem Receptiva-Expressiva

Nestas perturbações manifestam-se incapacidades linguísticas que não se prendem com a ocorrência de uma dificuldade qualitativa no estabelecimento de interações sociais nem ocorre, nestas crianças, a manifestação de comportamentos repetitivos e estereotipados, característicos do Autismo (DSM-IV-TR, 2002; Marques, 2000).

g. Deficiência mental

O diagnóstico de Autismo em crianças com deficiência mental é algo difícil de concretizar, particularmente, quando o atraso é severo ou profundo. De acordo com o DSM-IV-TR uma criança com deficiência mental é considerada autista quando apresenta um défice social qualitativo, défice nas competências comunicacionais assim como características comportamentais específicas do Autismo (DSM-IV-TR, 2002; Marques, 2000).

Sabe-se, actualmente, que em muitos dos casos de Autismo existe uma deficiência mental associada (Bishop, 1989; Garcia & Rodriguez, 1997; Hill & Frith, 2003; NIMH, 2008; Whitman, 2004). Estima-se que na maior parte dos casos de Autismo está presente uma deficiência mental ligeira a moderada, existindo uma percentagem inferior de deficiência mental grave ou profunda (Siegel, 2008). A presença de deficiência mental nestes casos apresenta-se com maior gravidade no sexo feminino (DSM-IV-TR, 2002; Volkmar et al, 1999).

O diagnóstico de Perturbação de Movimentos estereotipados ou de Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção não é realizado adicionalmente uma vez que as estereotipias motoras e os sintomas de hiperactividade com défice de atenção são características do quadro clínico de Perturbação Autística (DSM-IV-TR, 2002).

VI. Dados Epidemiológicos

As PEA ocorrem em todas as raças, grupos étnicos e sociais (Mello, 2005; NICHD, 2002a; NICHD, 2002b; Pereira, 2000) sendo mais frequente no sexo masculino, numa proporção de três a quatro para um (Assumpção & Pimentel, 2000; Carvalheira, Vergani & Brunoni, 2004; Garcia & Rodriguez, 1997; Gimeno, 2001; Hill & Frith, 2003; Pereira, 2008; Tepest, Jacobi, Gawronski, Krug & Moller-Hartmann, 2010; NICHD, 2002a; NIMH, 2008; Vidigal & Guapo, 2003; Volkmar et al, 1999) surgindo entre quatro a cinco por cada dez mil habitantes (Assumpção & Pimentel, 2000; Garcia & Rodriguez, 1997).

Ao nível da incidência das PEA não existe um número exacto, uma vez oscilando de acordo com os critérios de diagnóstico utilizados que poderão considerar o vasto Espectro autista ou a Síndrome de Kanner na sua forma clássica (Pereira, 2000; Volkmar et al, 1999). Assim, admitem-se valores entre os 2 a 20 casos em cada 10 000 nascimentos (Pereira, 2000).

Em Portugal, Oliveira (2007) realizou um estudo sobre a epidemiologia da perturbação do espectro autista em crianças com idade escolar e refere que a prevalência total é de 9,2 em Portugal Continental e de 15, 6 nos Açores por cada 10 000 crianças.

O número de crianças diagnosticadas com PEA tem vindo a aumentar, acreditando-se estar relacionado com a evolução do conceito e a forma como é realizado o diagnóstico das PEA (Mello, 2005; NICHD, 2002a; NIMH, 2008).

VII. Dados Etiológicos

Desde as primeiras definições do Autismo vários estudos têm sido realizados e várias teorias têm sido propostas quanto a sua etiologia (Hill & Frith, 2003; Marques, 2000; Osbourn & Scott, 2004).

A procura de uma resposta clara quanto à etiologia das PEA, tem impulsionado o desenvolver de vários estudos que permitam uma melhor compreensão do aparecimento desta perturbação. Apesar de todo o investimento realizado, actualmente ainda não existe uma certeza relativamente aos factores que conduzem à sua manifestação. Contudo, parece ser consensual a existência de uma origem multifactorial, implicando factores de

ordem genética, pré e pós natais. Acredita-se na combinação destes factores enquanto aspecto que fundamenta a grande variação a nível comportamental (Assumpção & Pimentel, 2000; Mello, 2005; Pereira, 2008; Sousa & Santos, 2005).

Salientamos, de seguida, as principais teorias que têm sido desenvolvidas acerca da etiologia das PEA.

a. Concepção genética e neurobiológica

Várias investigações têm sido realizadas com o objectivo de compreender o papel dos factores genéticos no desenvolvimento do Autismo, tendo os estudos sobre os gémeos sido um marco determinante nesta área (Marques, 2000; NIMH, 2008).

A prevalência do autismo, apresentando-se em maior número no sexo masculino, poderá apontar para uma componente genética no que diz respeito à sua etiologia (Pereira, 1996). Acredita-se que uma variedade de genes está envolvida nesta perturbação (Hill & Frith, 2003).

Existem evidências de uma maior frequência de casos de autismo em gémeos monozigóticos do que em gémeos dizigóticos (Carvalheira, Vergani & Brunoni, 2004; Hobson, 1993). Estes estudos foram replicados na década de 80 por Utah, sendo que os resultados apontaram para uma possível etiologia genética no autismo (Marques, 2000). Apesar destes factos, no caso de gémeos monozigóticos o autismo poderá manifestar-se em apenas um dos sujeitos o que remete para a existência de uma predisposição genética que será accionada por dificuldades pré e peri-natais. Contudo, este aspecto ainda não é claro (Carvalheira, Vergani & Brunoni, 2004; Hobson, 1993; Marques, 2000).

Por outro lado, existem também evidências de que existem maiores probabilidades de nascer uma criança com PEA numa família que já tenha uma criança com esta perturbação (New Mexico Public Education Department, 2004; NICHD, 2002a).

O Autismo tem sido descrito também associado a algumas anomalias cromossómicas de entre as quais destacamos a Síndrome de Down, Síndrome de Klinefelter e Síndrome de X-Frágil (Carvalheira, Vergani & Brunoni, 2004; Fombonne, 2005; Marques, 2000; Mello, 2005; Myers, 2007).

Testes genéticos realizados a sujeitos com PEA evidenciaram a existência de mutações em genes codificados em várias sinapses de adesão de moléculas como NLGN3 e 4 e CADM1. Recentemente foram identificadas mutações no gene CADM1 de

sujeitos com PEA e suas famílias sugerindo uma associação entre estas mutações e a ocorrência de PEA (Fujita et al, 2010).

Ao longo dos últimos anos o Autismo aparece, muitas vezes associado a alguns distúrbios neurológicos, nomeadamente, paralisia cerebral, rubéola pré-natal, toxoplasmose, infecções por citomegalovirus, encefalopatia, esclerose tuberosa, meningite, hemorragia cerebral, fenilcetonúria assim como vários tipos de epilepsia (Marques, 2000). Estes dados parecem sugerir que existe todo um conjunto de perturbações de determinadas zonas do sistema nervoso central que levam ao aparecimento do autismo. Estas zonas afectam o desenvolvimento cognitivo, a área da linguagem e o estabelecimento de relações inter-pessoais (Marques, 2000; Pereira, 1998).

Vários estudos realçaram que factores de ordem biológica estariam presentes em quase todos os casos de autismo. Destes estudos salientam-se os de follow-up realizados em 1967 por Rutter e Lockyer e em 1973 por De Meyer e colaboradores que indicaram a existência de uma perturbação neurológica (cit. por Marques, 2000). Estudos detalhados têm evidenciado a existência de uma etiologia orgânica em aproximadamente 25 % dos casos. Steffenfurg (1991) desenvolveu um estudo com crianças autistas onde foram evidenciados danos cerebrais que eram responsáveis por uma variedade de problemas (cit. por Marques, 2000).

O recurso a métodos de estudo do cérebro como o electroencefalograma, tomografia computadorizada, ressonância magnética, tomografia por emissão de positrões e a realização de autópsias mostraram a existência de anormalidades a nível cortical, cerebelares, do tronco cerebral e imunológicas (Hill & Frith, 2003; Marques, 2000; NIMH, 2008). Alguns estudos revelaram uma redução de fluxo sanguíneo no cortex temporal de ambos os hemisférios de crianças com PEA (Hill & Frith, 2003).

Estudos realizados com base em imagens de ressonância magnética documentaram anormalidades no corpo caloso em crianças com autismo, especificamente nos sub-segmentos anteriores, na parte central e nos sub-segmentos posteriores (Tepest et al, 2010).

Segundo Trevarthm (1996) as conclusões dos estudos acerca de danos cerebrais nos autistas assumem que esta condição surgiria devido a um desenvolvimento cerebral anormal que teria início desde o nascimento e se manifestaria ao longo da

infância, sobretudo, no momento em que seria esperado o desenvolvimento da linguagem (cit. por Marques, 2000).

Através de imagens de ressonância magnética comprovou-se a existência de um aceleração do crescimento cerebral em crianças com autismo (Friedman, et al, 2006; Hazlett, et al, 2005; NIMH, 2008). Vários estudos indicaram que este padrão de crescimento afectaria a matéria cinzenta e branca e os lobos cerebrais (Friedman, et al, 2006). O cerebelo, o cortex cerebral, o sistema límbico, o corpo caloso e os gânglios basais também apresentaram dimensões superiores em crianças com autismo (NIMH, 2008).

Os estudos têm-se focado no papel dos neurotransmissores e o autismo, de onde se destaca a serotonina e determinados peptídeos.

Em 1999 Chugani e colegas através de imagens de TEP (Tomografia por Emissão de Positrões) encontraram diferenças significativas na capacidade de sintetizar serotonina entre crianças com autismo e crianças que não eram autistas. Existem muitas evidências de que a serotonina apresenta um papel determinante no desenvolvimento cerebral, nomeadamente na regulação do crescimento, divisão e diferenciação celular (cit. por Kolevzon, Mathewson & Hollander, 2006) na temperatura corporal, no medo, na percepção sensorial, no sono, na actividade sexual, na função motora, na regulação endócrina, no apetite, na aprendizagem, na memória e na resposta imunológica (Marques, 2000). Por se considerar que a serotonina é o neurotransmissor que mais se apresenta associado com o autismo (Alessandri et al, 2005; Assumpção & Pimentel, 2000) várias intervenções que modulam o sistema serotoninérgico têm sido desenvolvidas com crianças com PEA e outros transtornos que afectam a comunicação (Alessandri et al, 2005).

b. Concepção Psicológica

De acordo com esta teoria destacámos 3 teorias principais: a Teoria socio-afectiva, a Teoria cognitiva e Teoria cognitivo-afectiva.

Teoria socio-afectiva

Em 1943, Leo Kanner afirmou que o autismo seria uma perturbação constitucional, partindo do pressuposto que seria determinada geneticamente e que os pais poderiam contribuir para a ocorrência deste distúrbio. Este autor interpretava o autismo como resultado de uma perturbação emocional, como uma incapacidade inata de envolvimento emocional com os outros (Marques, 2000; Pereira, 1996) perspectiva que se baseava nas teorias psicanalíticas que defendiam que a criança nasceria normal mas que, pelo fraco relacionamento afectivo que os progenitores estabeleciam com ela, ficaria afectada emocionalmente e tornava-se autista. Nesta linha de ideias, Bruno Bettelheim (1967) desenvolve a teoria da “mãe frigorífico”, referida anteriormente, em que o autismo surgiria como uma resposta adaptativa à indiferença materna (cit. por Whitman, 2004).

Em 1993, a teoria de Kanner foi retomada por Hobson, onde se defende que o autismo seria resultado de uma disfunção primária no sistema afectivo, facto que impediria o desenvolvimento emocional e as relações sociais com os outros. Assim, existiria uma falha no reconhecimento de estados mentais e na capacidade de abstracção e imaginação (Bosa & Callias, 2000).

A partir da década de 70 surgiram outros estudos que colocariam em causa estas ideias, conduzindo ao seu abandono. Muitos destes estudos levaram a que muitas famílias se sentissem culpabilizadas pela manifestação desta perturbação na sua criança (Charman & Baird, 2002).

Teoria Cognitiva

A existência de défices cognitivos a vários níveis tem sido apontada como uma possível etiologia do autismo, sendo assim, necessária a compreensão destes processos para um melhor entendimento do funcionamento e desenvolvimento destas crianças (Marques, 2000).

A Teoria socio-afectiva apresentada anteriormente impulsionou o desenvolvimento de várias hipóteses. De acordo com esta teoria era feita referência à existência de uma relação causal entre os défices sociais presentes no autismo e a dificuldade em compreender informação sensorial e perceptiva (Santos & Sousa, 2005).

Em 1964, Rimland desenvolveu a teoria de que as crianças autistas não obtinham sucesso quando expostas a estímulos anteriormente recebidos, apresentando deste modo falhas ao nível da associação de estímulos o que remete para alterações de memória (cit. por Bosa & Callias, 2000).

Os trabalhos desenvolvidos por Hermelin e O'Connor, em 1970, impulsionaram estas investigações tendo por objectivo identificar o défice cognitivo básico que implicaria nas alterações presentes no autismo. De acordo com estes autores, as crianças autistas armazenavam a informação verbal de forma neutra não procedendo a uma análise, posterior atribuição de significado ou reestruturar a informação. Os seus estudos possibilitaram compreender uma das maiores dificuldades da criança autista, que se prende fundamentalmente com a incapacidade de avaliar a ordem e estrutura da informação e reutilizá-la (cit. por Marques, 2000; Pereira, 1996).

Por outro lado, os trabalhos conduzidos por Frith e Hermelin na década de 70 evidenciaram a existência de padrões rígidos e estereotipados de resposta na grande maioria dos testes cognitivos aplicados a crianças autistas. Na década seguinte, O'Conner e Leboyer afirmaram que no autismo não existe uma representação mental interior (de acordo com a teoria piagetiana) e que esta dificuldade resultaria numa incapacidade de generalizar e realizar aprendizagens – características do autismo (Pereira, 1996).

Uta Frith defendeu uma teoria cognitiva que estaria subjacente ao défice de mentalização, apresentando a existência de um défice de coerência central. Este mecanismo de coerência central seria responsável por seleccionar e estabelecer relações coerentes entre o objecto e o todo, na capacidade de realizar inferências sobre as causas e consequências dos comportamentos. Assim, perante um défice neste mecanismo, a criança autista apresentaria uma dificuldade em assimilar aspectos particulares de determinada situação e incorporá-los num todo coerente. De acordo com Uta Frith esta dificuldade explicaria a tendência destas crianças ao isolamento, à apresentação de interesses restritos e à realização de movimentos estereotipados e repetitivos (Hill & Frith, 2003).

Outro factor que foi considerado após o desenvolver de várias investigações prendeu-se com a dificuldade de regular a atenção. Alguns estudos referem-se à concentração em partes particulares dos objectos, manifestando, as crianças autistas uma

dificuldade em considerar os objectos no seu todo. Os problemas a nível cognitivo e social seriam justificados por esta característica do autismo (Bosa & Callias, 2000).

Rutter (1974;1978) indica que o autismo poderá resultar de uma perturbação da linguagem que está associada a um défice cognitivo específico (cit. por Marques, 2000). Assim, a dificuldade ao nível do estabelecimento de relações inter-pessoais e a incompreensão da linguagem seriam resultado de défices cognitivos (Pereira, 1996).

Outra teoria psicológica que tem merecido particular atenção é a teoria da disfunção executiva, de acordo com a qual se defende que no autismo estaria presente uma dificuldade em colocar de parte os objectos que estariam no seu campo perceptivo e invocar outras alternativas, existindo um controlo limitado dos estímulos. De facto é documentado que as funções executivas se apresentam muito pobres em crianças com PEA, facto que justificaria os comportamentos repetitivos e a resistência à mudança características desta perturbação (Hill & Frith, 2003).

Teoria Cognitivo-afectiva

Nos anos 80, com Uta Frith, Alan Leslie e Baron Cohen surge a Teoria da Mente que afirma que a Tríade de incapacidades presente no autismo surgiria como resultado de uma incapacidade de ler a mente dos outros, uma competência fundamental na espécie humana (Marques, 2000). Esta teoria apresentava como pressupostos a capacidade do sujeito para compreender a comunicação não verbal e os estados mentais dos outros (pensamentos, desejos, crenças) aspecto determinante na predição dos comportamentos dos outros (Assumpção & Pimentel, 2000; Bosa, 2006; Hill & Frith, 2003; Siegel, 2008).

Partindo dos pressupostos defendidos por esta Teoria foram desenvolvidos vários estudos que pretendiam verificar quais os aspectos responsáveis pelos défices sociais apresentados pelas crianças autistas nomeadamente a incapacidade de pensar acerca do pensamento (Marques, 2000). Alguns estudos realizados com base em tarefas com histórias visuais e auditivas, fotografias de olhos e animações geográficas mostraram uma baixa activação cerebral nos componentes do sistema de mentalização de sujeitos com autismo e síndrome de asperger (Frith, 2004).

De acordo com esta teoria as PEA seriam explicadas por uma dificuldade ao nível da consciência de que os outros têm uma mente própria, sendo que essa dificuldade adicionada à incapacidade de auto-consciência provocaria nestas crianças uma alteração

no estabelecimento de relações sociais (Mello, 2005; Siegel, 2008). Deste modo, se justifica por que razão a criança com PEA não demonstra interesse em partilhar acontecimentos pessoais com pessoas que lhe sejam significativas. A ausência de uma teoria da mente tornaria difícil a compreensão de quando e como partilhar as suas experiências, quer de modo verbal ou não verbal (Siegel, 2008).

VIII. Intervenção

A realização de um diagnóstico e de uma avaliação psicológica e comportamental apresenta um papel determinante na intervenção a desenvolver, a qual deve considerar o desenvolvimento funcional da criança. Através de uma intervenção apropriada, que deve ser realizada precocemente, será possível reduzir algumas das limitações características desta perturbação e desenvolver o potencial de cada criança (Alessandri et al, 2005; Bosa, 2006; NICHD, 2002a; NICHD, 2002b; Siegel, 2008; Volkmar et al, 1999).

Os modelos de intervenção e as terapias utilizadas com crianças com PEA têm sido muito variadas (Pereira, 1998). Não existe um único tipo de intervenção que seja considerado o mais adequado nestas situações. A escolha das abordagens a seguir depende de todo um conjunto de factores, nomeadamente, as eventuais consequências perigosas do tratamento, quer para a criança quer para a família, os procedimentos de avaliação, experiências anteriores, experiência do terapeuta, tipo de actividades a desenvolver, ambiente, envolvimento familiar, custo económico, frequência e local do programa (Santos & Sousa, 2005).

A intervenção farmacológica é utilizada na tentativa de reduzir sintomas desadaptativos como ansiedade, comportamentos obsessivo-compulsivos, agressividade, impulsividade, hiperactividade e falta de atenção que interferem com o funcionamento da criança e intervenções educacionais (Alessandri et al, 2005; Assumpção & Pimentel, 2000; Findling, 2005; Myers, 2007; NICHD, 2008; Volkmar et al, 1999).

Apresentamos o tipo de intervenção psico-educacional que deve ser seguida para crianças com PEA por existirem evidências de que o desenvolvimento de uma intervenção educacional precoce e intensiva é crucial para estas crianças. Como veremos seguidamente, uma intervenção que vise programas comportamentais estruturados, treino

de aptidões sociais e de autonomia merece destaque (Alessandri et al, 2005; Myers, 2007).

a. Intervenção Psico-educacional

Os modelos de intervenção mais utilizados desde os anos 70 têm sido os métodos psico-educacionais assentes, fundamentalmente, em várias teorias da aprendizagem vicariante e operante (Pereira, 1998).

As terapias de concepção comportamental merecem destaque uma vez apresentando resultados satisfatórios na intervenção com estas crianças (Pereira, 1998), apresentando uma base teórica e empírica bem desenvolvida (Santos & Sousa, 2005). Com base nestas terapias, pretende-se ensinar às crianças novos comportamentos mais adaptativos e diminuir outros comportamentos considerados menos apropriados. Assim, são respeitados alguns passos que apresentamos seguidamente: 1) inicialmente o terapeuta deve definir os comportamentos a modificar e a desenvolver na criança; 2) de seguida será importante realizar uma análise comportamental que permita definir os estímulos responsáveis pelos comportamentos; 3) num outro nível é estabelecido um plano interventivo partindo de uma selecção dos técnicos adequados à especificidade da criança; 4) por fim, é importante possibilitar à criança uma generalização dos comportamentos aprendidos, incentivando também a participação neste processo de pessoas significativas na vida da criança (Pereira, 1998).

As técnicas comportamentalistas parecem contribuir significativamente para o comportamento, linguagem, socialização, resolução de problemas e capacidades motoras (Santos & Sousa, 2005).

Os métodos de ensino tradicionais não se apresentam, deste modo, eficazes tal como a imitação, aprendizagem por observação ou qualquer forma de transmissão simbólica (Garcia & Rodriguez, 1997).

O Programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* – Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Deficiências de comunicação) caracteriza-se como um método de intervenção cognitivo-comportamental (Marques, 2000).

Este Programa apresenta-se integrado em Unidades de Ensino Estruturado e é actualmente utilizado com crianças com perturbação do espectro do autismo com o objectivo de permitir o desenvolvimento de competências comunicativas, de linguagem e de autonomia (Alessandri et al, 2005; Bosa, 2006; Dixon et al, 2004). Permite igualmente uma intervenção tripartida – Escola-Casa-Comunidade – possibilitando o envolvimento de vários intervenientes (Alessandri et al, 2005; Dixon et al, 2004; Pereira, 2008; Santos & Sousa, 2005).

Para além do apoio destas Unidades, que constituem em salas de recurso, as crianças estão incluídas numa turma que frequentam durante períodos específicos de acordo com as necessidades de cada criança (Carvalho & Onofre, 2006; NIMH, 2008; Pereira, 2008). Neste processo de inclusão, e uma vez considerando as dificuldades ao nível da interacção social, procura-se desenvolver na criança com PEA competências relacionais e o desenvolvimento de amizades (NIMH, 2008).

Síntese

Desde as primeiras definições do conceito de autismo até à actualidade várias concepções foram surgindo e vários estudos têm sido realizados com o intuito de alcançar uma melhor compreensão desta Perturbação que possibilite, do mesmo modo, delinear as melhores intervenções a realizar com estas crianças.

Quanto à sua etiologia acredita-se na existência de uma origem multifactorial que inclui factores genéticos, pré e pós natais, facto que justificaria a manifestação de um vasto reportório comportamental e a consideração da existência de várias perturbações do espectro do autismo (PEA). Apesar de se acreditar na conjugação de vários factores os estudos a nível genético e biológico têm mostrado resultados que apoiam a hipótese da existência de uma carga orgânica para o espectro autista.

As PEA apresentam um quadro clínico complexo, mais comum no sexo masculino e diagnosticadas, de um modo geral, antes dos 3 anos de idade. A diversidade de características que apresentam prende-se fundamentalmente com um comprometimento acentuado na interacção social, na comunicação e no nível cognitivo.

A área da interação social é considerada o cerne das PEA, existindo desse modo dificuldade no desenvolvimento de relacionamentos com o seu semelhante. A intervenção nestes casos deve ser realizada precocemente, exigindo uma estruturação adaptada às especificidades de cada criança.

CAPÍTULO II - Inclusão Escolar

“Inclusion is a way of thinking, a way of being, and a way of making decisions about helping everyone belong”.

(Causton-Theoharis, 2009, p.43)

Introdução

O campo da Educação tem acompanhado várias mudanças histórico-sociais que possibilitaram sucessivas reformas na política educativa. Estas mudanças têm alterado também a forma como são encaradas as pessoas com deficiências ou incapacidades e que possam apresentar necessidades específicas de educação (NEE) (DGIDC, 2007).

A Declaração de Salamanca, constituída em 1994, deu um importante contributo, garantindo a todas as crianças independentemente da sua situação de deficiência o acesso à frequência de escolas de ensino regular (Declaração de Salamanca, 1994).

Actualmente, em pleno século XXI, em vários países americanos e europeus, inclusivamente em Portugal, a proposta de uma escola inclusiva parece ser assumida enquanto meio mais indicado ao alcance de uma educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994; Kyriatopoulou & Weber, 2009).

Assistimos a novas alterações substanciadas pelos desafios da globalização e da democratização do ensino na exigência de dar uma resposta eficaz à diversidade que, agora, habita no meio escolar (César, 2003). Todas estas modificações pressupõem também alterações a nível estrutural, conceptual em termos práticos e de intervenção (DGIDC, 2007). Deste modo, este novo ideal de escola deve tentar satisfazer as necessidades específicas de cada criança, considerando estilos e ritmos de aprendizagem distintos através da realização de currículos adequados. Pressupõe igualmente uma boa organização e gestão escolar, tal como, o estabelecer de uma cooperação entre a Escola e a Comunidade (César, 2003; Kyriatopoulou & Weber, 2009).

Este Capítulo pretende sintetizar alguns pontos de reflexão sobre o processo de inclusão escolar. Iniciamo-lo com um pequeno resumo do percurso histórico da Educação Especial e centrar-nos-emos, numa outra fase, no Modelo Inclusivo. De seguida, fazemos referência à inclusão escolar em Portugal e na situação específica da criança com PEA. Por último apresentaremos uma pequena síntese integrativa.

I. Percurso Histórico da Educação Especial

A Educação Especial é assumida como uma área da educação especializada no lidar com crianças que apresentam deficiências e necessidades especiais (Tilstone, 2003). Tal como qualquer outro domínio da educação a Educação Especial não tem sido excepção às profundas alterações (Florian, Rose & Tilstone, 2003) que resultaram em modos diferenciados de encarar as pessoas com necessidades específicas de educação e, conseqüentemente, nas práticas a adoptar. Vejamos alguns momentos mais marcantes na história do percurso da educação especial.

Inicialmente, as crianças que apresentavam alguma deficiência eram excluídas dos sistemas regulares de ensino (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999) e sendo consideradas ineducáveis eram colocadas à margem de qualquer participação a nível escolar e social, internadas muitas vezes em hospitais longe da comunidade (Tilstone, 2003).

Mais tarde, esta visão foi um pouco alterada e passaram a ser educadas em centros especializados, mas o enfoque na diferença resultava na separação entre os sistemas de ensino especiais e os sistemas de ensino regulares (Florian, Rose & Tilstone, 2003) assumindo esta segregação atitudes muito negativas em relação à sua situação de deficiência (Sprinthall & Sprinthall, 2000). Como defendido por Niza (1996) o movimento segregador baseava-se no modelo médico que partia de uma concepção de doença da deficiência. Assim, a preocupação residia na classificação e categorização da deficiência da criança para, posteriormente, ser colocada em sistemas escolares diferenciados (cit. por Camisão, 2004).

Apesar de vigorar durante algum tempo este tipo de práticas segregadoras foram avaliadas como discriminatórias, sendo os principais alvos de crítica o facto de proporcionar um ambiente restrito e empobrecedor, tornando-se, desse modo, inadequadas (Sprinthall & Sprinthall, 2000).

Assim, foram postas em prática experiências integradoras que permitiam a estas crianças frequentar parcialmente escolas de ensino regular, baseadas sobretudo no conceito de normalização, isto é, na ideia de que cada criança deve ser educada num contexto o mais normal possível aos modos de vida comuns da sociedade (Florian, 2003; Sprinthall & Sprinthall, 2000). Deste modo, de acordo com o modelo de integração na tentativa de se ultrapassar a diferença procurava-se aproximar o aluno com necessidades especiais do aluno normal (Freire, 2008).

Estas práticas de integração foram desenvolvidas inicialmente nos países nórdicos (Suécia, Dinamarca, Noruega) e a partir dos anos 60 e 70 estendeu-se progressivamente a outros países europeus (Camisão, 2004).

No início dos anos 70 são publicados dois documentos legislativos importantes e que apoiam a integração em sistemas de ensino regulares. Nos Estados Unidos da América destaca-se a *Education for Handicapped Children Act* (1975), onde é estabelecido o direito a crianças com deficiências frequentarem escolas regulares, assim como serviços de apoio às suas necessidades especiais. Em 1978, surge no Reino Unido o documento *Warnock Report* que defendia os mesmos aspectos do *Education for Handicapped Children Act* (1975) (Bairrão, 1998).

O *Warnock Report* descreve o processo de integração de acordo com três aspectos: situacionais, sociais e funcionais. A integração situacional refere-se à partilha do mesmo espaço físico para as estruturas especiais e normais. A integração social refere-se à partilha de um mesmo local para realização de actividades fora do espaço escolar. Por último, a integração funcional caracteriza-se pela participação de todas as crianças nos mesmos programas educativos em aulas de escolaridade regular (Florian, 2003).

Este documento introduziu o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) e o atendimento a estas crianças passou a centrar-se numa intervenção que visava ofertar uma resposta adequada às necessidades educativas das crianças (Bairrão, 1998).

Apesar de importantes contributos para a educação especial as práticas de integração passaram a ser questionadas e colocadas em causa (Tilstone, 2003).

Em 1995, Lewis apresenta duas principais razões que sustentam a necessidade de repensar e reformular as práticas de integração. A primeira prende-se com o facto da integração se limitar à colocação sem consideração das condições adequadas a essa colocação. A segunda razão refere-se ao conceito de normalização por ser entendido como uma negação da diferença conduzindo, de acordo com vários autores, à desvalorização de sujeitos diferentes (cit. por Florian, 2003).

Na década de 80 do século XX surge, na América do Norte, o termo inclusão que conduziu ao desenvolvimento de programas inclusivos em várias províncias do Canadá (Florian, 2003).

Esta filosofia inclusiva passou a ser considerada e foi incorporada em diversos documentos políticos internacionais e alvo de inúmeras investigações (Florian, Rose & Tilstone, 2003).

Destacamos, nomeadamente, o movimento *Regular Education Initiative* (REI) desenvolvido nos EUA que apelava para a necessidade de findar com os obstáculos que eram colocados a crianças e jovens com necessidades especiais, impossibilitando-os de uma participação plena a nível escolar e social. O REI apelava ao investimento no sistema regular de ensino ao invés de um melhoramento separadamente em cada um dos sistemas regular e especial (Camisão, 2004).

Em 1990 na Tailândia foi assinado um compromisso entre a comunidade internacional na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesta Conferência estiveram presentes 60 países que subescreveram a *Declaração Mundial de Educação para todos* na qual se defendia a importância de assegurar a frequência escolar a todas as crianças, independentemente da sua condição de deficiência (Hegarty, 2006).

O Relatório da UNESCO de 1994 sobre a educação de crianças com deficiências – Declaração de Salamanca – traduz igualmente numa etapa determinante neste movimento inclusivo (Florian, 2003). Esta Declaração foi aprovada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pelo Governo de Espanha, a qual contou com a presença de 92 países, de onde destacamos Portugal, e

25 organizações internacionais. Este documento pretende estabelecer uma política e orientar os governos e organizações no sentido de garantir a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades específicas de educação o direito a frequentar escolas de ensino regular (Declaração de Salamanca, 1994).

Outro documento importante neste processo foi o Livro Verde (1997) no qual se considera que as escolas especiais enquanto especializadas no trabalho com crianças com necessidades especiais têm um papel determinante e devem trabalhar comumente com as escolas de ensino regular no incremento da inclusão escolar (Tilstone, 2003), assim como os profissionais devem ter formação que os auxilie neste processo (Wolger, 2003).

Em 2000 foi realizada em Dakar uma Conferência Mundial que contou com a presença de 1100 pessoas de 164 países. Neste Congresso foi definido o “Plano de Acção de Dakar Educação para todos: Encontrando os Nossos Compromissos Colectivos”. Esta Conferência define alguns objectivos que se prendem fundamentalmente com a necessidade de expandir e melhorar a compreensão da educação na primeira infância; assegurar que até 2015 todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade; necessidade de se reconhecerem direitos básicos de crianças e adultos proporcionando-lhes meios que potenciem as suas capacidades; atingir até 2015 uma percentagem de 50% na melhoria dos níveis de literacia em adultos; eliminar até 2015 possíveis disparidades relativamente à condição de género e, por fim, permitir uma melhoria ao nível da educação assegurando aprendizagens satisfatórias e reconhecíveis em áreas básicas consideradas essenciais para a vida de cada sujeito (Hegarty, 2006).

Apesar de várias posições relativamente às práticas inclusivas, estas assumem-se como um marco determinante para possibilitar uma melhoria na qualidade de vida de pessoas com deficiência (Florian, Rose & Tilstone, 2003), pois tornou-se evidente que a colocação de alunos com maiores dificuldades em meios segregados não era uma situação viável e promotora do seu desenvolvimento. Assim, a inclusão é assumida como uma resposta adequada não somente por fornecer uma educação básica de qualidade para todos, mas também por evitar o problema da exclusão educacional (Freire, 2008).

Esta reformulação a nível escolar prende-se com questões de justiça social e valorização de direitos humanos, assim como questões de nível ético, económico, cultural e religioso (Florian, Rose & Tilstone, 2003; Freire, 2008). Assim, defende-se que as crianças com necessidades específicas de educação devem ser tratadas de acordo com as suas necessidades e capacidades (Gerschel, 2003) e ter oportunidade de aceder ao currículo oferecido por escolas de ensino regular (Florian, Rose & Tilstone, 2003; Florian, 2003) devendo ser maximizadas as oportunidades que beneficiem na escola (Gerschel, 2003).

Seguidamente exploramos com maior pormenor o processo de inclusão escolar.

II. Inclusão Escolar: do Conceito às práticas

A definição de inclusão é algo abrangente, complexo (Almeida & Rodrigues, 2006) e pouco preciso, possibilitando diversas interpretações e desenvolvimento de práticas divergentes. Esta dificuldade ao nível de uma definição clara do conceito de inclusão assume-se como um dos principais obstáculos à implementação dos ideais inclusivos (Freire, 2008; Tilstone & Rose, 2003). Deste modo, torna-se fundamental e emergente explicitar com clareza e de forma adequada os princípios do processo inclusivo (Freire, 2008). De seguida apresentamos algumas definições que permitam uma melhor compreensão deste conceito.

A inclusão consiste num movimento social, político e educacional que defende o direito de todos à participação consciente e responsável na sociedade em que estão inseridos e de serem aceites e respeitados nas suas diferenças comparativamente com os outros indivíduos (Freire, 2008; Freire & César, 2006).

Florian (2003) define inclusão como “a oportunidade de indivíduos com uma deficiência participarem cabalmente em todas as actividades educativas, laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade quotidiana” pois o que caracteriza a prática inclusiva é a aceitação da diferença (Florian, 2003, p. 37).

A nível escolar, a inclusão pode ser definida como um processo que envolve uma reestruturação do sistema organizativo da escola, do seu programa escolar adaptando-o à diversidade dos alunos (Almeida & Rodrigues, 2006; Lopes, 2006). É encarada também

como uma forma de promover um conjunto de valores e práticas no sentido de dar respostas a situações problemáticas de insucesso ou abandono escolar. Tende a desenvolver, deste modo, o sucesso para todos os alunos e não apenas para os mais aptos, a cooperação e não a competição (Rodrigues, 2006). Uma sala de aula inclusiva é um local onde os estudantes “are integral members of classrooms, feel a connection to their peers, have access to rigorous and meaningful general education curricula and receive the collaborative support to succeed” (Causton-Theoharis, 2009, p.37).

De acordo com Gallagher (2001), Lipsky e Gartner (1996), Skrtic (1991), Thomas e Loxley (2001) a Inclusão consiste num processo de cariz ético no modo de actuar com crianças com necessidades educativas especiais que exige uma constituição comum do ensino regular e especial, abandonando a ideia do sistema de ensino especial funcionar a parte do regular (cit. por Maia & Ferreira, 2006).

Segundo Idol (1997) “Inclusion is when a student with special learning and/or behavioral needs is educated full time in the general education program. Essentially, inclusion means that the student with special education needs is attending the general school program, enrolled in age-appropriate classes 100% of the school day. (...) This is different from mainstreaming, which is when students with disabilities spend a portion of their school day in the general education program and a portion in a separate special education program” (cit. por Idol, 2006, pp. 77-78). Do mesmo modo, de acordo com Rodrigues (1998) a definição de inclusão é realizada com base numa diferenciação entre paradigmas. Por um lado, a integração que assenta no paradigma tradicional de ensino, em que um aluno é sinalizado e integrado na escola e com o qual é desenvolvido uma intervenção especial. Por outro lado, a inclusão que se baseia na diferenciação curricular assumindo uma ruptura com o modelo tradicional de ensino (cit. por Almeida & Rodrigues, 2006). Ainda de acordo com este autor, a inclusão é assumida como um corte com os valores da educação tradicional e não como uma evolução da integração como é defendido por vários autores (cit. por Freire, 2008).

A inclusão defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos numa escola em que as diferenças são reconhecidas e sobre as quais se trabalha para que cada um se possa desenvolver com dignidade (Freire, 2008; Kyriatopoulou & Weber, 2009). De facto, o processo inclusivo resulta de um novo modo

de encarar a diferença surgindo como fundamental um reconhecimento de que os alunos apresentam estilos, ritmos de aprendizagem, interesses, motivações e projectos de vida diferenciados exigindo uma adequação que promova o seu desenvolvimento global (Declaração de Salamanca, 1994).

De acordo com Ainscow (1999) a principal ideia do movimento inclusivo reside na concepção de que todos os alunos são únicos, com experiências, interesses e atitudes particulares. É a Escola que se deve adaptar a esta diversidade, assumindo a diferença um papel central e uma oportunidade de desenvolvimento. Esta transformação da escola é outra ideia chave no processo inclusivo, pois tal como afirmado por Rodrigues (2001) a Escola pública tradicional desenvolveu práticas que contribuíram para um acentuar das diferenças entre os alunos surgindo a necessidade da Escola Inclusiva como consequência da democratização e da massificação do ensino. A Inclusão pressupõe reformas em todo o sistema da educação, formal e informal, a necessidade de encontrar respostas para todos os alunos e não somente para os alunos com NEE, à oferta de um apoio dentro dos sistemas regulares de ensino e à consideração das necessidades de todos os alunos (cit. por Lima-Rodrigues et al, 2007).

A inclusão parte da concepção de acolher todas as crianças em sistemas de ensino regulares. Este processo é algo complexo sendo mais fácil de identificar do que implementar a longo prazo. Apesar de existir um consenso generalizado quanto à pertinência de desenvolver este tipo de práticas existem dificuldades que ainda persistem e impedem o desenvolver de uma real inclusão. Tal como afirma Giangreco (1997) as críticas que são dirigidas à inclusão escolar prendem-se fundamentalmente com a sua má qualidade e a uma implementação parcial (cit. por Florian, 2003).

Ainscow (1997), Ainscow et al. (1994), Sebba e Sachdev (1997), Zigmond e Baker (1997) e Rouse e Florian (1996) defendem que a promoção da inclusão exige uma mudança radical e complexa que permita um melhoramento ao nível escolar (cit. por Wiltshire, 2003) e que tal como é defendido por Barton (1995) a inclusão pressupõe todo um conjunto de condições económicas e sociais, nomeadamente no que toca à definição de prioridades e distribuição dos recursos, exigindo uma consideração da forma como a Sociedade encara a diversidade e como as escolas e os professores se organizam face a essa diversidade (cit. por Wolger, 2003). Deste modo, devem ser dadas novas oportunidades aos professores para que explorem novas práticas, outras possibilidades

de acção devendo ser encorajados a desenvolver uma reflexão crítica que lhes permita dar resposta aos novos desafios da escola actual (Trindade & Rodrigues, 2006; Rodrigues, 2006). De acordo com vários autores, a formação de professores deve ser realizada de acordo com certos princípios, nomeadamente, importância de analisar as necessidades do contexto educativo; definir objectivos de acordo com as necessidades; organização de estudos com maior duração e com planos de estudo mais flexíveis que privilegiem o trabalho em equipa; o desenvolvimento de uma formação integrada nos cursos de formação inicial e após anos de experiência profissional proporcionar acesso à formação especializada; possibilitar uma formação baseada em modelos transcategoriais; promover a participação de professores em equipas de inter-ajuda que auxiliem na reflexão sobre as suas práticas profissionais e se estimulem novas possibilidades de intervenção valorizando a experiência profissional de cada um (Trindade & Rodrigues, 2006). É necessária também uma descentralização dos resultados académicos e a consideração da qualidade das aprendizagens de todos os alunos (Rose, 2003).

A inclusão de crianças com NEE nos sistemas de ensino regular parte de dois objectivos principais: a inclusão académica e social (Siegel, 2008).

De facto, o papel das instituições escolares não pressupõe apenas a transmissão de conhecimentos académicos, mas o desenvolvimento da cidadania, valorização individual, respeito pela diversidade e permite conferir momentos de convivência social (Barroso, 2008; Trindade & Rodrigues, 2006). Tal como defendido na Declaração de Salamanca (1994) as escolas inclusivas permitem combater atitudes discriminatórias possibilitando o desenvolvimento de comunidades mais solidárias e receptivas à diversidade. Através do desenvolver deste tipo de atitudes, modos de ser e de estar, assim como da criação das condições e recursos necessários será percorrido o caminho ao alcance de uma educação para todos, uma educação de qualidade (Zêzere, 2002). Esta educação tem por pressuposto base o direito da criança à dignidade como ser humano (César, 2003), tendo sido, assim constituída a Declaração de Salamanca (1994).

Para o sucesso da implementação de uma verdadeira escola inclusiva é determinante a formação de professores e de todo o corpo docente para que ocorra uma preparação adequada a estes novos desafios (Florian, Rose & Tilstone, 2003). A par desta formação inicial, os professores devem desenvolver uma capacidade crítica de reflexão acerca das suas práticas pedagógicas, pois tal como defendem Fullan e

Stiegelbauer (1991) “não podemos desenvolver as instituições sem desenvolvermos as pessoas que nelas participam” (cit. por César, 2003, p. 124).

Ainscow (1995) defende que é determinante que os professores disponham de tempo para se ajudarem mutuamente e para que definam, explorem e aprofundem as suas práticas pedagógicas (cit. por Wolger, 2003) através de um trabalho colaborativo entre vários profissionais. É fundamental a existência de uma coerência pedagógica (César, 2003), o implementar de estratégias que permitam a participação de todos os alunos na aprendizagem durante o máximo tempo possível (Rose, 2003) que promova as suas capacidades (Steele, 2003). Para o sucesso deste processo o papel dos profissionais de educação especial permitirá apoiar os professores de ensino regular com vista ao melhoramento das estratégias pedagógicas a ofertar a todos os alunos (Freire, 2008). Os professores com maior nível de conhecimento, maior clareza na definição de objectivos, com maior confiança, poder e motivação conduzirão ao desenvolver de perspectivas mais alargadas no que respeita ao currículo, ao processo de ensino aprendizagem e da organização da sala de aula (Wolger, 2003).

Num estudo realizado em 1996, Hurt reflectiu sobre a pertinência de os professores desenvolverem uma abordagem analítica à adequação dos seus métodos de ensino relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Referia-se a uma reflexão diagnóstica, designação que atribuiu a esta abordagem analítica, segundo a qual seria possível identificar as necessidades específicas de cada aluno que podem ser satisfeitas e que através de uma intervenção bem planeada permite resultados satisfatórios. Para além desta reflexão diagnóstica, Hurt faz referência a uma reflexão diferencial que permite aos professores reflectirem e desenvolverem metodologias de ensino centradas nos alunos mas passíveis de serem aplicadas em salas de aula regulares. Segundo o autor, através da mudança na forma de encarar as práticas inclusivas pelo adoptar de uma capacidade reflexiva seria possível aumentar as expectativas dos professores em relação ao desempenho escolar de todas as crianças.

Os estudos de Hurt salientam as vantagens dos métodos de ensino analítico e apoiam a ideia de que as preferências de aprendizagem e os estilos de ensino são factores que devem ser tidos em consideração na promoção da inclusão escolar (cit. por Rose, 2003).

Outros aspectos que poderão determinar o êxito da inclusão prendem-se com o desenvolver de uma inclusão precoce proporcionando às crianças com necessidades

especiais ter um contacto desde tenra idade com os seus pares do ensino regular que devem ter idades cronológicas semelhantes. Por outro lado, também é importante que as turmas regulares recebam cerca de duas ou três crianças com necessidades especiais sobre risco de ao se incluírem mais crianças na classe estas possam formar um grupo isolado (Steele, 2003).

A inclusão escolar não é um fenómeno estático, desenvolvendo-se de um modo contínuo e distinto (Kyriatopoulou & Weber, 2009) oscilando ao longo da Europa entre processos de integração parcial e inclusão total. Assim, existe nos sistemas escolares currículos diferenciados para os alunos, pois algumas crianças continuam a frequentar escolas de educação especial, enquanto que para outras, a realidade é um pouco diferente uma vez sendo integradas na escola regular. Existem também crianças que incluídas em turmas regulares participam em apenas algumas aulas seleccionadas de acordo com as suas aptidões. Apesar desta diversidade ao nível da intervenção inclusiva, o objectivo da Comunidade Europeia é o de se alcançar uma inclusão completa e efectiva (IRIS, 2009).

III. Inclusão Escolar em Portugal

“Convidamos os países a considerar (...) acções referentes à política e à organização dos seus sistemas educativos” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17).

Portugal assumiu, deste modo, um compromisso de pensar as suas escolas e implementar estas novas concepções defendidas na Declaração de Salamanca. Contudo, este compromisso de constituir um sistema educativo inclusivo tem surgido de modo disperso não se evidenciando uma reformulação profunda e geral dos sistemas educativos baseados nos princípios inclusivos, desafio apresentado em vários fóruns internacionais (Freire, 2008).

O Sistema Educativo Português parte, assim, de duas perspectivas educativas: a concepção do currículo enquanto projecto e a noção de Educação Inclusiva (Simão & Rodrigues, 2006) pois muitas crianças não encontram nas escolas tradicionais uma resposta adequada às suas necessidades o que exige a pertinência de implementação de

uma escola inclusiva (César, 2003). Desta forma, o conceito de inclusão está relacionado com os conceitos de diversidade educacional e diferenciação pedagógica uma vez que urge a necessidade de ofertar a todos os alunos uma oportunidade igualitária no que respeita ao sucesso educativo, possível pelo desenvolvimento de currículos diferenciados para todos os alunos como forma de atingirem os objectivos comuns estabelecidos para os alunos daquela escola (Lopes, 2006).

Anteriormente à declaração de Salamanca várias foram as reformas ao nível do ensino português baseadas em novas formas de encarar as crianças com necessidades educativas especiais e a educação (Lima-Rodrigues et al, 2007). Contudo, foi principalmente após a Declaração de Salamanca que imperou a necessidade de construção de uma Escola Inclusiva considerando quer o próprio sistema de ensino, quer o papel de todos os intervenientes neste processo (Costa, 2006). Seguidamente apresentamos alguns marcos importantes que decorreram após este importante documento histórico, pois esta nova realidade educativa proclama que para a sua concretização não só as comunidades devem representar um papel determinante, mas compete também aos governos encorajar e suportar este objectivo de implementar o desenvolvimento de escolas inclusivas mais eficazes (Costa et al, 2006; Declaração de Salamanca, 1994). Uma política que deve considerar aspectos de ordem racial, de género, cultural, social, deficiência e as dificuldades de aprendizagem (Gerschel, 2003).

A 1 de Julho de 1997 entra em vigor o Despacho Conjunto nº 105/97 que incorpora uma política mais inclusiva que possibilita criar Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) para que sejam dados os apoios necessários às escolas e professores de apoio educativo e se ofertem respostas mais articuladas. Este Despacho visava a promoção do sucesso educativo para todos os alunos, a integração socio-educativa de crianças e jovens com NEE que promova a qualidade e a adequação dos recursos de toda a comunidade educativa. Aponta ainda para a importância de se criar um sistema educativo único, incluindo num mesmo espaço a educação regular e especial. Deste modo é salientada a necessidade de uma mudança de valores, de mentalidades e práticas a desenvolver em sala de aula devendo esta ser mais receptiva à diversidade e flexível (Lima-Rodrigues et al, 2007).

De facto, o modelo inclusivo exigiu à escola regular a procura de soluções para a educação de todos os alunos proporcionando várias alterações a nível organizacional.

Assim, em Portugal à semelhança do que acontece noutros países europeus, as escolas especiais estão a constituir-se em Centros de Recursos de apoio técnico a pais, professores entre outros profissionais, no sentido de garantir uma resposta educativa a problemáticas que se apresentam complexas (DGIDC, 2007). As escolas especiais destinam-se, desta forma, a desenvolver um trabalho para grupos concretos que necessitem de intervenções especializadas com meios próprios (Wiltshire, 2003). Como objectivos compete aos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) facilitar o acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o desenvolvimento de qualquer sujeito em condição de NEE. Deste modo, assume-se como um recurso valioso à implementação e desenvolvimento de uma Escola Inclusiva (Bauer et al, 2003; DGIDC, 2007; Lima-Rodrigues et al, 2007) devendo as escolas especiais e as escolas de ensino regular desenvolver um trabalho conjunto com base no apoio mútuo (Wiltshire, 2003).

O Despacho Conjunto 891/99 apela a uma coordenação entre os Departamentos da Educação, da Saúde e da Segurança Social na área da intervenção precoce. Defende-se, assim, que o sucesso da escola inclusiva depende da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades especiais desde tenra idade (Costa, 2006).

Em 2001, decorrente da Reforma Curricular, entra em vigor o Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro que vem estabelecer os princípios norteadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico, da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento do currículo nacional (definição de conteúdos, competências, atitudes e valores) que deve ser desenvolvido pelos alunos durante a sua escolaridade básica. As três principais concepções deste documento prendem-se com a diferenciação pedagógica, a implementação de estratégias diversificadas e percursos, ritmos de aprendizagem e trabalhos flexíveis (Decreto-Lei nº 6/2001).

Outro passo importante consiste na alteração introduzida no Decreto-Lei nº20/2006 de 31 de Janeiro, ao criar o Grupo de Docência de Educação Especial que passariam a fazer parte dos Quadros dos Agrupamentos. Estes docentes destinam-se exclusivamente ao apoio aos alunos com NEE de carácter prolongado, ficando as outras NEE ao encargo de professores de apoio sócio-educativo sem especialização que pertençam ao quadro do ensino regular (Decreto-Lei nº20/2006).

Em 2007, Portugal assina a convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência que vem reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação (Decreto - Lei nº 56/2009).

O Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro de 2008 reforça a pertinência de desenvolver uma escola democrática e inclusiva, preocupada com o sucesso escolar de todas as crianças e jovens. Assim, surge determinante o alcance de um sistema de educação mais flexível que permita ofertar uma resposta adequada à diversidade dos alunos. Para que se torne possível o desenvolvimento de uma escola inclusiva é fundamental que se desenvolva um trabalho cooperativo entre vários agentes educativos, os pais e toda a comunidade (Decreto-Lei nº3/2008).

Em Portugal, várias alterações legais foram, de facto, desenvolvidas com o objectivo de criar Escolas mais inclusivas. Contudo, vários autores apontam uma dificuldade em se constituir uma ruptura com os ideais do sistema tradicional de ensino (Lima-Rodrigues et al, 2007).

IV. Inclusão Escolar e Perturbações do Espectro do Autismo

Inicialmente era assumido que a inclusão de crianças com PEA em escolas de ensino regular teria benefícios sociais para estas crianças. Contudo, as investigações nesta área têm sido variadas. Houve estudos que mostraram que a inclusão não seria por si só suficiente para encorajar as interações sociais das crianças com PEA e os seus pares (Owen-DeSchryver, Carr, Cale & Blakeley-Smith, 2008). Por outro lado, numa revisão abrangente sobre os efeitos da integração em crianças com graves dificuldades de aprendizagem Farrell (1997) concluiu que a existência de meios segregados será uma realidade necessária uma vez que, no caso de crianças com profundas e múltiplas dificuldades de aprendizagem estas exigem um currículo diferenciado do currículo nacional. Defende, ainda a pertinência de se desenvolverem modelos de integração dentro da oferta das escolas regulares (cit. por Florian, 2003).

Florian postula que o contexto ambiental das salas de aula regulares nem sempre se apresentam adequadas a todos os alunos, devendo existir lugar na prática

inclusiva para o ensino individual (Marvin, 2003), pois a escola inclusiva pressupõe uma componente individualizada e personalizada das estratégias educativas (Decreto de Lei nº 3/2008). Assim, defende-se a pertinência de se proporcionarem momentos que permitam maior concentração, um acompanhamento mais intensivo para que a criança possa aprender eficazmente (Marvin, 2003). A instrução num grupo pequeno ou individual permite uma melhor aquisição de competências de imitação que poderão, posteriormente, ser generalizadas a outros contextos (Hewitt, 2006; Siegel, 2008). Estes aspectos têm sido considerados na situação específica de crianças com PEA que requer a prestação de serviços de apoio diferenciados que considerem as suas particularidades, o seu modo específico de pensar e aprender (Pereira, 2008) pois para uma criança com PEA a permanência durante muito tempo na classe pode ser perturbadora (Marvin, 2003).

É determinante desenvolver potencialidades na criança com PEA para que a inclusão seja bem sucedida (Mello, 2005). Deste modo, as Escolas devem realizar planos específicos individuais (PEI) onde são definidos os objectivos de intervenção e as necessidades da criança (NIMH, 2008). O PEI deve ser realizado conjuntamente com a família, professores e outros profissionais (NIMH, 2008; Volkmar et al, 1999).

a. Unidades de Ensino Estruturado

De acordo com o Decreto-Lei nº. 3 de 7 de Janeiro de 2008, foi aprovada a criação de Unidades de Ensino Estruturado para a educação de crianças com PEA (Decreto de Lei nº 3/2008).

Estas Unidades poderão ofertar um importante contributo a nível pedagógico das escolas ou agrupamentos de escolas em qualquer nível de ensino. Destinam-se a dar apoio a todos os alunos que têm perturbações enquadráveis no espectro do autismo, seja qual for o seu grau de severidade ou a existência de outras perturbações associadas (Carvalho & Onofre, 2006; Pereira, 2008). Todos estes alunos estão incluídos numa turma que frequentam, constituindo-se as Unidades de Autismo como Salas de Recurso (Carvalho & Onofre, 2006; NIMH, 2008; Pereira, 2008).

Estas Salas de Recurso baseiam-se na metodologia TEACCH (apresentada seguidamente) que parte de um ensino estruturado de informações claras e objectivas de como avaliar, delinear e implementar uma intervenção individual para cada criança com PEA considerando as áreas fortes, o seu nível de funcionamento (Carvalho & Onofre,

2006; Mello, 2005; Pereira, 2008) e possibilita dar uma coerência interna que acalma a criança (Vidigal & Guapo, 2003).

Este modelo estruturado trabalha ao nível da motivação, linguagem, persistência na realização das tarefas, no desenvolvimento da comunicação e relacionamento interpessoal. Também é comum recorrer-se ao programa de linguagem do vocabulário MEKATON que estimula vários domínios da comunicação potenciando, assim, o desenvolver da relação (Carvalho & Onofre, 2006).

O modelo estruturado é o mais experimentado e o mais adequado na intervenção com crianças com PEA. Quando o ambiente não se apresenta convenientemente estruturado é difícil para a criança concentrar-se nas actividades propostas. Por outro lado, se surgirem várias mudanças imprevisíveis no local provocará uma grande instabilidade na criança o que dificultará a intervenção (Siegel, 2008).

O programa estruturado de ensino é realizado através de uma estruturação externa do espaço, tempo, materiais e actividades, adequando, assim o ensino a cada caso específico (Carvalho & Onofre, 2006; Mello, 2005; Osbourn & Scott, 2004). O ensino estruturado pretende facilitar os processos de ensino-aprendizagem e autonomia da criança com PEA diminuindo a manifestação de problemas comportamentais e proporcionando segurança e confiança pela manutenção de um ambiente calmo e previsível (Carvalho & Onofre, 2006; Mello, 2005). Pretende-se melhorar o comportamento da criança não apenas em contexto escolar, mas também em casa e na comunidade através da sua inclusão na maior diversidade de actividades possível, implicando a convivência com os colegas de turma (Carvalho & Onofre, 2006; Lima-Rodrigues et al, 2007). Assim, as instruções que as crianças recebem neste processo de inclusão em turmas regulares devem incidir sobre a aprendizagem de várias competências em situações sociais como o desenvolvimento de amizades (NIMH, 2008).

i. A Metodologia TEACCH

A Metodologia TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* – Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Deficiências da Comunicação) foi desenvolvida por Eric Schopler, em 1972, no

Departamento de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte (Alessandri et al, 2005; Dixon et al, 2004; Mello, 2005; Myers, 2007; Osbourn & Scott, 2004).

Este Programa surge pela pressão conjunta de determinados factores, nomeadamente, da pressão política de grupos ligados a pessoas com deficiência, pela aprovação da Lei Pública Federal Americana 94-142 onde é assegurado que toda a pessoa com deficiência tem o direito a frequentar escolas públicas, pela necessidade do incremento de estratégias psico-educacionais especializados que permitam uma inserção ao invés de uma institucionalização e, por fim, pela emergência de resultados empíricos comprováveis e funcionais (Santos & Sousa, 2005).

O programa TEACCH procura atender a pessoa autista partindo de um acompanhamento individualizado que considera as necessidades de cada criança, no sentido de uma melhor compreensão das suas competências, interesses e necessidades ao alcance do seu nível máximo de autonomia (Alessandri et al, 2005; Bosa, 2006; Dixon et al, 2004).

Vários estudos sugerem que esta metodologia auxilia na diminuição de comportamentos inapropriados incrementando o desenvolvimento de qualidade de vida às crianças envolvidas no programa (Alessandri et al, 2005; Dixon et al, 2004).

Para além destas vantagens, salienta-se também o facto de proporcionar à criança uma compreensão do ambiente que se torna previsível e gera, dessa forma, menos ansiedade. Por outro lado, permite à criança um modo de se expressar e comunicar com os outros. Estas capacidades são realmente aprendidas, potenciando mais facilmente uma aprendizagem generalizada a outros contextos (Silva & Sousa, 2005). Por último, salientamos o facto de ao longo de todo o programa os pais desempenham um papel fundamental, trabalhando em cooperação com vários profissionais para que, dessa forma, adquiram conhecimentos e desenvolvam um trabalho continuado com a criança (Marques, 2000).

Neste programa são utilizadas uma variedade de intervenções que incluem o ensino estruturado, como referimos anteriormente, técnicas comportamentais e medidas naturalistas. Assim, nas Salas de Recursos TEACCH a estrutura física deve-se encontrar organizada, com áreas bem definidas para auxiliar o aluno a compreender melhor o seu meio e a relação e sequência dos acontecimentos. Deste modo, o tempo e o espaço devem-se apresentar bem delimitados com horários e instruções visuais e sistemas de

trabalho independentes cada um destinado a um momento e actividades próprias (Alessandri et al, 2005; Carvalho & Onofre, 2006; Pereira, 2008; Myers, 2007; Osbourn & Scott, 2004).

Ao nível do tempo salienta-se os horários de actividades e planos de trabalho para que seja possível à criança saber como se irá desenvolver o seu dia, gerando as suas rotinas diárias, saber o que tem de realizar em cada área específica e as sequências entre as várias tarefas. É importante que compreenda facilmente o início e final de uma tarefa para que possa transferir esta aprendizagem para outras actividades (Carvalho & Onofre, 2006; Pereira, 2008).

Ao nível dos espaços, apresenta-se a área para aprender (espaço de ensino individualizado onde se desenvolve a atenção, a concentração e a aquisição de novas competências); a área de trabalho individual (onde a criança poderá praticar autonomamente actividades já aprendidas, desenvolvendo a noção de princípio, meio e fim); a área de trabalho em grupo (espaço dedicado ao desenvolver de trabalhos em grupo, de interacção e partilha com os pares); a área de lazer ou de brincar (onde é possível desenvolver actividades de lazer de acordo com os seus interesses); e, por fim, a área de transição (consiste na área onde a criança poderá passar quando muda de actividade visualizando o seu horário individual que informa sobre onde, quando e o que fazer). Para além destes espaços, outros se poderão constituir de acordo com a singularidade da criança ou dependendo da actividade que se pretende realizar (Carvalho & Onofre, 2006; Pereira, 2008).

Síntese

A Educação Especial tem acompanhado profundas alterações ao longo dos tempos. Alterações que apresentam implicações na visão das NEE e das práticas a desenvolver. Assim, foram registados vários períodos importantes desde a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão. Estes dois últimos momentos foram os movimentos que conduziram à permissão ao acesso de crianças com necessidades especiais a escolas de ensino regular. Contudo, a forma como em cada um destes movimentos eram desenvolvidas práticas pedagógicas era um pouco distinta, sendo que a integração pressupõe uma adaptação da criança à escola enquanto que na inclusão a exigência recai sobre a escola que se deve adaptar às particularidades de cada criança.

A inclusão consiste num processo complexo que, partindo de questões de justiça social e valorização de direitos humanos, visa uma melhoria no ensino de crianças com NEE ofertando-lhe uma oportunidade de aceder ao currículo oferecido por escolas de ensino regular.

O Relatório da UNESCO de 1994 sobre a educação de crianças com deficiências – Declaração de Salamanca – entre outros documentos legislativos que decorreram desta Declaração foram determinantes no movimento inclusivo.

A inclusão escolar é hoje uma realidade bem presente a nível nacional e internacional, alvo de muitas investigações e progressos ao alcance de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Na situação específica de crianças com PEA a inclusão escolar pode ser realizada através do suporte de Unidades de Ensino Estruturado que se destinam a dar apoio a alunos com esta perturbação do desenvolvimento infantil. A par deste ensino mais individualizado e estruturado com recurso às salas TEACCH, estas crianças estão incluídas numa turma que frequentam durante alguns momentos. Durante este processo de inclusão devem ser promovidas as competências relacionais das crianças com PEA, área onde se evidenciam muitos comprometimentos. A interacção com os professores e com os pares poderá ser um importante contributo para o desenvolvimento destas crianças, permitindo-lhes o estabelecimento de amizades. Pretende-se com a inclusão da criança com PEA não somente melhorar o seu comportamento em meio escolar mas também noutros contextos de vida da criança como forma de generalizar aprendizagens e contribuir para o alcance de máxima autonomia.

CAPÍTULO III – Relacionamentos em sala de aula inclusiva

“... para além dos aspectos cognitivos da aprendizagem, é imprescindível sublinhar a importância dos aspectos sócio-afectivos no processo educativo”

(Ventura de Pinho, 1988, p.57)

Introdução

O clima em contexto de sala de aula é um dos principais factores que determina o sucesso da inclusão (Santos & Ljusberg, 2009).

Este pode ser definido como um ambiente que resulta do estabelecimento de regras e regulamentos, da forma como o professor interage com os alunos e o modo como o ambiente físico da sala de aula é experienciado (Petegem, Aelterman, Keer & Rosseel, 2008). O Clima de sala de aula é determinante nas práticas pedagógicas a adoptar, nomeadamente, nas estratégias de ensino, nas atitudes e ao nível organizacional (Santos & Pomar, 2009).

Van Houte (2005) defende que num clima organizacional o factor mais importante consiste nos relacionamentos interpessoais (cit. por Petegem et al, 2008). Deste modo, um dos aspectos mais importantes enquanto preditor do sucesso em sala de aula inclusiva prende-se com a possibilidade de se vivenciar um clima onde os professores e alunos se possam sentir seguros, válidos e aceites (Voltz, Brazil & Ford, 2001). Assim, os factores de ordem afectivo-relacional são dos aspectos mais determinantes no clima de sala de aula, com impacto também ao nível dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Santos & Pomar, 2009; Koomen & Leij, 2008).

De acordo com uma perspectiva inclusiva, importa considerar todo o contexto em que o sujeito se desenvolve, dando-se destaque às interacções que ocorrem entre os sujeitos e que contribuem para o desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1979). Ao nível de um contexto inclusivo os relacionamentos estabelecidos entre os vários agentes educativos devem ser valorizados, contudo, as interacções entre pares e professores têm sido privilegiadas (Santos & Pomar, 2009).

Neste capítulo realçamos os relacionamentos sociais estabelecidos entre os vários intervenientes na classe. Deste modo, iniciamos com uma pequena reflexão acerca da pertinência dos relacionamentos sociais, seguindo para o contexto específico da sala de aula, mais concretamente para os Relacionamentos Professor-aluno e entre pares. Numa outra parte remetemos aos relacionamentos na Criança com PEA. No final, à semelhança dos capítulos anteriores finalizamos com uma pequena síntese integrativa dos conteúdos apresentados.

I. Relacionamentos sociais: sua importância

O ser humano é um ser, por natureza, social. A sua existência é marcada pela participação social e emocional no seio de um grupo, sendo a competência de estabelecimento de relações sociais, com o seu semelhante, determinante para o desenvolvimento de sentimentos de felicidade e bem-estar (Fogas & Fitness, 2008).

As experiências relacionais começam a ser desenvolvidas precocemente, tendo início no processo de vinculação e prolongando-se por toda a vida do sujeito (Duck, 2007).

Relação pressupõe um encontro de pelo menos duas pessoas (Mialaret, 1992), conectando também objectos, factos ou acontecimentos. A relação constitui, assim, num veículo que permite unir os vários elementos relacionados, possibilitando a unidade dentro da multiplicidade (Moreira, 2006).

De acordo com Hinde (1997) os relacionamentos resultam do estabelecimento de interacções entre duas pessoas, interacções que são afectadas por relações passadas e determinam o desenvolvimento de relações futuras.

Hartup e Laursen (1991) defendem que os relacionamentos são laços relativamente fortes entre duas pessoas caracterizados, fundamentalmente, por um desejo comum de estabelecimento de contacto social. Os mesmos autores, realçam a natureza recíproca dos relacionamentos assim como a importância da memória e expectativas na construção e manutenção de relacionamentos (cit. por McCallum & Bracken, 1993). De um modo geral uma pessoa reage de acordo com as acções do outro e partindo do que acha que a outra pessoa percebe, sente e pensa. Esta capacidade de representação cognitiva é essencial ao estabelecimento da relação (Fogas & Fitness,

2008; Heider, 1958) uma vez que a forma como cada sujeito percepção as interações que estabelece, determina a possibilidade de reforço (ou desinvestimento) desses mesmos relacionamentos (Hinde, 1997).

Um relacionamento saudável é caracterizado por um compromisso e comunicação de acordo com as regras sociais, por algum nível de reciprocidade e reforço mútuo. Este tipo de relacionamento é agradável e é mantido precisamente pelo prazer que confere aos intervenientes na interação com consequências desejáveis para ambas as partes. Por outro lado, um relacionamento deixa de ser saudável quando é caracterizado, obviamente, por aspectos negativos. Salientamos o desequilíbrio ao nível do compromisso que estabelecem, marcado por um excessivo negativismo e/ou dependência na interação (McCallum & Bracken, 1993).

Os relacionamentos têm sido estudados em várias áreas de conhecimento, nomeadamente, na Antropologia, no Desenvolvimento Infantil, nas Ciências cognitivas, na Comunicação, na Psiquiatria e Psicologia Social, na Sociologia, entre outras áreas (Hinde, 1997).

Vygotsky ofertou importantes contributos para o estudo dos relacionamentos, afirmando que a interação estabelecida entre pares que apresentavam mais conhecimentos promovia novas aprendizagens e o desenvolvimento do indivíduo. Introduz, assim, a noção de zona proximal de desenvolvimento (ZPD) (César, 2003; Sousa, 2005).

A teoria construtivista apoia uma perspectiva que defende que a aprendizagem se faz na relação com os outros, é esta relação que permite que apreendamos conhecimentos que são, inicialmente, intersíquicos (partilhados pelas pessoas), para depois serem interiorizados, tornando-se, assim, intrapsíquicos (Sousa, 2005).

Na década de 70, Doise, Mugny e Perret-Clermont (1975, 1976) influenciados pela teoria piagetiana, assumiam que as interações sociais eram um factor determinante na promoção do desenvolvimento cognitivo do sujeito (cit. por César, 2003). Pela realização de vários estudos, comprovou-se que ambos os intervenientes na interação teriam benefícios pelo desenvolver de interações entre si, aspecto que se assume particularmente significativo em termos pedagógicos (César, 2003).

Os relacionamentos podem ser caracterizados de acordo com o poder, grau de reciprocidade, intensidade e duração. De acordo com Hartup e laursen (1991) e Youniss

(1980) as relações interpessoais podem ser distintas de acordo com três eixos: o eixo horizontal (de natureza simétrica) em que os agentes na interação apresentam posições semelhantes, sendo a distância social posicionada de acordo com a proximidade entre os sujeitos (ao nível da idade, poder e prestígio social), o grau de conhecimento entre os sujeitos, da relação socio-afectiva que mantém entre si e do maior ou menor índice de formalidade da situação comunicativa (cit. por Moreira, 2006); o eixo vertical distingue um posicionamento hierárquico, marcado por relações assimétricas nas quais os intervenientes na interação apresentam diferentes graus de poder, estatuto, domínio ou sistema de lugares (McCallum & Bracken, 1993; Moreira, 2006); e, por fim, o eixo misto, pela conjugação de relacionamentos de carácter vertical e horizontal (McCallum & Bracken, 1993).

Em contexto de sala de aula, os primeiros dois eixos relacionais encontram-se presentes. O eixo horizontal caracteriza a relação entre semelhantes - relação aluno-aluno(s) – e o eixo vertical que distingue a relação entre dissimelhantes – relação professor-aluno(s) (Moreira, 2006). Estas duas componentes serão alvo de particular atenção neste trabalho.

II. Relacionamentos em sala de aula inclusiva

Alarcão (2001) realça a importância do reconhecimento dos aspectos afectivos e cognitivos do ser humano, adiantando ainda que, o paradigma da educação emergente salienta a dimensão relacional desenvolvida ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Neste processo de ensino-aprendizagem, as emoções apresentam um papel determinante, sendo que as interações desenvolvidas em contexto de sala de aula entre professores e outros profissionais, professores e pais, professores e alunos, alunos e os seus colegas de classe têm um impacto significativo no desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Byers, 2003; Moreira, 2006).

Em contexto de sala de aula os relacionamentos que são desenvolvidos entre os vários intervenientes na classe apresentam regras implícitas e explícitas que estabelece a responsabilidade que cada um detém sobre o outro, ou seja, é estabelecido um jogo de

negociações onde se vivenciam conflitos e discordâncias. O importante no contexto de sala de aula é todo o processo interactivo entre professor e alunos (Vallejo, 2004) e entre os conhecimentos, sendo estabelecida uma relação triádica (Geraldi, 2004). Cada aluno é situado numa relação de interinfluências face ao professor, aos seus colegas e ao conhecimento (Moreira, 2006).

A possibilidade de se vivenciar um clima socio-emocional que permita que os professores e alunos se possam sentir seguros, válidos e aceites é um aspecto fundamental (Santos & Pomar, 2009; Voltz, Brazil & Ford, 2001). O bem-estar dos alunos é considerado um indicador da qualidade da educação e os relacionamentos entre professores e alunos um dos aspectos mais importantes em qualquer prática inclusiva. Por bem-estar entende-se um estado emocional positivo que é resultado de uma harmonia entre vários factores (Petegem et al, 2008). Deste modo, será possível que participem activamente e que desenvolvam um sentimento de pertença ao grupo (Santos & Pomar, 2009).

Em contexto de sala de aula inclusiva as crianças com NEE são as mais vulneráveis sendo, assim, necessária uma consideração das suas particularidades e a presença de um ambiente que respeite e valorize essas diferenças. Isto porque, falar de inclusão é falar de uma aceitação de todos os sujeitos, independentemente da sua condição racial, ética, necessidades, capacidades e dificuldades. Todos estes factores exigem o desenvolvimento de estratégias que considerem ambientes fisicamente apropriados assim como o desenvolvimento de todas as crianças, ao nível dos seus comportamentos e competências (Santos & Pomar, 2009).

Allodi (2002) realizou um estudo com o intuito de estudar a relação entre o clima de uma classe e as estratégias psicopedagógicas, atitudes e factores organizacionais. O autor concluiu que o clima de sala de aula apresenta-se como um factor fundamental na aprendizagem dos alunos, sendo que o rendimento académico foi superior em salas onde o clima vivenciado conferia satisfação aos alunos. Por outro lado, Allodi dá destaque ao facto do clima de sala de aula permitir mediar valores, crenças e normas. Assim, um clima de sala de aula democrático promove atitudes de cooperação e responsabilidade ao nível escolar e a um nível mais alargado. Deste modo, o professor desempenha um importante papel neste aspecto, competindo-lhe gerir e modelar os relacionamentos no grupo.

Ainda relativamente a factores que têm influência no sucesso em sala de aula inclusiva, autores como Ayres, Sawyer e Dinham (2004) apontam para três factores fundamentais: os relacionamentos com o professor, com os colegas e com a escola em termos genéricos.

Nos relacionamentos que se estabelecem na classe, não só o número de interacções é determinante mas sobretudo a qualidade dessas trocas relacionais. Estas influenciam a satisfação do aluno, o seu auto-conceito e a aprendizagem (Santos & Pomar, 2009). A qualidade do relacionamento está dependente do suporte emocional, interacções positivas e práticas pedagógicas apropriadas, incluindo um clima emocional positivo (Hamre & Pianta, 2001; Koomen & Leij, 2008).

Schmidt e Cagran (2006) defendem que o clima de sala de aula é fortemente determinado pelos relacionamentos estabelecidos nesse contexto, pelo desenvolvimento de cada interveniente na classe e pelas suas características sistémicas.

A implementação de estratégias de intervenção centradas no domínio relacional, ao invés de um enfoque no próprio indivíduo, permite o desenvolvimento do sentimento de pertença, o surgimento da amizade e a colaboração. Pretende-se, deste modo, o alcance de uma comunidade verdadeiramente inclusiva (Santos & Pomar, 2009).

a. Relacionamento Professor-aluno

Os Professores afectam directamente os alunos através das suas interacções e do modo indirecto pela forma como estruturam o clima de sala de aula (Berry & O'Connor, 2010; McCallum & Bracken, 1993).

Ventura de Pinho (1997) afirma que a comunicação afectiva relacional professor-aluno, realizada de modo adequado e equilibrado é essencial ao desenvolvimento harmonioso do indivíduo, auxiliando também ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, da sua auto-realização, integração individual e social. A dimensão afectiva ao nível do ensino merece uma atenção particular, não somente ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, mas também ao nível do relacionamento inter-pessoal, constituindo uma componente básica do desenvolvimento humano (Gonçalves, 2002).

De um modo progressivo os professores apostam na relação pessoal em contexto de sala de aula, em detrimento de uma relação baseada na comunicação enquanto mera transmissão de conhecimentos, passando-se a valorizar a dimensão relacional, segundo Ventura de Pinho (1988), de ordem psicológica e relacionada com a afectividade, a emotividade e a empatia.

Barry Kort, Rob Reilly e Rosalind Picard (2001), autores do Modelo Afectivo da Inter-relação, fazem referência ao papel das emoções no processo de aprendizagem, referindo que a capacidade do professor para identificar o estado cognitivo e emocional dos alunos é um indicador essencial para que lhe seja conferido o apoio e a resposta adequada ao alcance de um processo de aprendizagem prazeroso para o aluno. Este modelo reconhece que diferentes estados emocionais fazem parte de diferentes fases do processo e que, dessa forma, é possível melhorar o processo de aprendizagem em si tornando-o mais gratificante para todos (cit. por Moreira, 2006).

Contudo, de acordo com Hargreaves (1986) o papel do Professor apresenta uma centralidade em contexto de sala de aula, sendo que qualquer comportamento desenvolvido pelo aluno que ameace o estatuto do professor é desencorajado ou punido. Assim, perpetua uma necessidade de controlo, possível pela obediência que confere às suas ordens. De acordo com o autor, muitas vezes está presente uma doutrina do “não envolvimento”, isto é, o professor mantém uma certa formalidade na relação que estabelece com os seus alunos, veículo que lhe permite manter a distância social, a disciplina e o respeito pelos alunos.

Delamont (1987) afirma que o professor tem poder sobre variados aspectos da vida dos alunos, nomeadamente sobre o conhecimento, o comportamento, a fala e o vestuário. Uma das características mais claras deste tipo de relacionamento prende-se com o facto de ser o Professor o responsável pela definição das actividades a realizar em sala de aula. Este poder do professor resulta dos papéis que desempenha, da sua posição central no grupo-turma, da diferente faixa etária em relação aos seus alunos, da sua função de transmitir e avaliar as capacidades e conhecimentos transmitidos, dos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, dos seus desempenhos escolares e dos comportamentos sócio-afectivos e intelectuais dos alunos no seio de uma vida escolar estruturada (Postic, 1990). De facto, os relacionamentos entre professor-aluno não é

realizado de igual para igual, demonstrando um tipo particular de laço social (de ordem vertical) e esta posição distinta remete para uma posição de poder (Moreira, 2006).

Vallejo (2004) defende que no relacionamento professor-aluno é necessária uma distinção entre relação e docência. No primeiro é salientado um tipo de relação mais pessoal de onde se destaca o reconhecimento dos êxitos dos alunos, o reforço da sua auto-confiança, onde se mantém uma atitude de cordialidade e de respeito. Em relação ao segundo aspecto, salienta-se a criação e manifestação de uma relação que auxilie no processo de aprendizagem.

O trabalho dos professores é, de facto, marcado por uma enorme responsabilidade e complexidade, desenvolvido num espaço relacional. A qualidade e intensidade dos relacionamentos entre professores e alunos, os aspectos afectivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula e as formas de comunicação apresentam-se determinantes no processo de construção do conhecimento, da aprendizagem e da condição organizativa do trabalho do professor (Moreira, 2006; Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

Alguns professores poderão considerar o contexto de sala de aula regular inapropriado para crianças que apresentem algum problema a nível emocional ou comportamental. Muitas vezes, tendem a realizar alterações limitadas ao nível das tarefas, materiais e formas de ensinar, apresentando outros locais como alternativas mais adequadas à educação destes alunos (Henricsson & Rydell, 2004) o que evidencia alguma resistência à inclusão escolar destas crianças e à diferenciação pedagógica essencial às práticas inclusivas (Camisão, 2004).

Por outro lado, Lundgren (2006) afirma que a possibilidade do professor normalizar as dificuldades dos alunos sustenta a ocorrência de uma zona de risco em contexto sala de aula (cit. por Ljusberg, 2009).

Vários autores defendem que a presença de um professor de apoio aumenta a separação da criança da turma (Marks, Schrader & Levine, 1999; Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003) pela criação de uma barreira física quer em relação aos colegas, quer ao professor titular da turma. Por outro lado, quando a proximidade do professor de apoio é excessiva, entre outros aspectos, poderá desenvolver na criança um maior sentimento de

dependência dos adultos; desenvolvimento de um relacionamento restrito entre Professor de apoio e a criança com NEE; ênfase nas dificuldades da criança e o professor titular da turma pode assumir menor responsabilidade sobre a criança com necessidades especiais na presença de um outro adulto. O Professor de apoio deve encorajar a criança ao alcance de autonomia. A possibilidade de todos os adultos poderem desenvolver um trabalho conjunto é, de facto, o modo mais adequado de pensar sobre a inclusão (Causton-Theoharis, 2009), pois a promoção da inclusão escolar, assenta sobretudo na qualidade profissional dos professores (Brito & Rodrigues, 2006; Costa et al, 2006; Silva & Onofre, 2006).

Mialaret (1992) afirma que toda a relação professor-aluno desenvolve relações positivas e também de tipo conflitual. O tipo de relacionamento professor-aluno conflitual ou dependente constituiu um factor de risco, enquanto que um relacionamento positivo (de proximidade) confere protecção à criança (Koomen & Leij, 2008). De facto, uma relação saudável entre Professor-aluno permite dar suporte à criança, facilitando a comunicação entre ambos e a oportunidade de promover no aluno competências sociais, emocionais e académicas. As evidências decorrentes de estudos desenvolvidos possibilitaram compreender como uma relação negativa entre Professor-aluno pode afectar o desenvolvimento social e emocional da criança (Berry & O'Connor, 2010; Gerschel, 2003; Hamre & Pianta, 2001; Koomen & Leij, 2008; Lisonbee, Mize, Payne & Granger, 2008; Murray & Greenberg, 2006; Pianta & Stuhlman, 2004).

Henricsson e Rydell (2004) defendem que um relacionamento professor-aluno pobre tende a ser estável ao longo do tempo, assumindo um efeito negativo sobre o ajustamento escolar do aluno. Este tipo de relacionamento problemático é caracterizado por uma fraca atenção por parte do professor e das interações académicas que estabelecem. Os relacionamentos professor-aluno com estudantes com problemas emocionais e comportamentais são descritos por um reforço negativo.

Num estudo comparativo com Itália que realizamos com estes mesmos dados constatamos que, tanto num país como noutro, o relacionamento professor-aluno face a crianças com PEA era percebido como mais dependente e conflitual (Santos, Longobardi, Pasta, Sardinha & Gastaldi, 2010).

O desenvolvimento emocional, social e intelectual da criança influencia o relacionamento professor-aluno. Assim, a idade, o ano da turma, o género e a condição de NEE são factores que estão relacionados com as atitudes dos professores sobre a inclusão da criança e conseqüente relacionamento professor-aluno. Cowardin (1986) concluiu que os professores desenvolvem atitudes mais satisfatórias face a crianças do género feminino comparativamente a crianças do género masculino (cit. por Parasuram, 2006).

Para além destes aspectos os anos de experiência do professor e a frequência de contacto com a criança também parecem ter uma influência no relacionamento professor-aluno. Os professores mais novos e que leccionam há menos tempo, assim como, os professores mais velhos e que leccionam há mais tempo são os que apresentam atitudes e relacionamentos mais positivos para com os alunos. Yunker (1988) defende que o contacto com crianças com NEE determina as atitudes e relacionamentos que os professores desenvolvem para com elas (cit. por Parasuram, 2006).

Good e Brophy (1972) identificaram que a percepção dos professores sobre as competências comportamentais e académicas é uma variável importante. Assim, alunos que ameacem estas expectativas dos professores correm o risco de rejeição e poderão compreender que não apresentam as características desejáveis para o professor (cit. por Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter & Morgan, 2008).

O termo profecia auto-dirigida, usado por Hellstrom (2004) refere-se às expectativas e confiança dos professores relativamente às aprendizagens dos alunos. Este fenómeno também denominado por Efeito de Pigmeleão demonstrou ter um impacto significativo no desempenho dos alunos (cit. por Ljusberg, 2009; Santos & Pomar, 2009).

Num estudo realizado por Lisonbee, Mize, Payne e Granger (2008) foi medido o nível de cortisol das crianças antes e após mudanças de tarefas escolares e durante a interacção professor-aluno fora do contexto de sala de aula. Os autores concluíram que crianças percebidas pelos professores como sendo excessivamente dependentes evidenciaram um aumento nos níveis de cortisol ao longo de um dia de aula. Do mesmo modo, crianças com as quais era percebida uma relação de conflito, os seus níveis de cortisol aumentavam ao interagirem com o professor fora do contexto sala de aula. Estes dados demonstraram a importância do relacionamento Professor-aluno para o

ajustamento escolar das crianças. Quando este relacionamento causa mau-estar à criança existem mudanças cognitivas ao nível do auto-conceito e da auto-estima, assim como, nos processos de aceitação e rejeição social do grupo de pares. Desta forma, atitudes negativas do professor face a um aluno poderão ter um efeito positivo de reforço da situação pela atenção depositada na criança, aspecto que favorece a rejeição social dos pares. Por outro lado, uma relação afectuosa do Professor para com um aluno tem uma influência positiva sobre os restantes, proporcionando o desenvolvimento da aceitação pelos pares e ajustamento de crianças com NEE (Berry & O'Connor, 2010; Santos & Pomar, 2009; Koomen & Leij, 2008).

No estudo comparativo que realizamos com o contexto italiano, como anteriormente referido, foi evidente em ambos os países a existência de uma relação entre a qualidade de relacionamento professor-aluno e o nível de inclusão da criança com PEA na turma (Santos et al, 2010).

Birch e Ladd (1997) realizaram um estudo onde constataram que os relacionamentos professor-aluno caracterizados como conflituosos estavam relacionados com um declínio nos comportamentos prosociais assim como os pares percepcionavam os seus comportamentos como agressivos (cit. por Hamre & Pianta, 2001; Berry & O'Connor, 2010). Um relacionamento Professor-aluno conflituoso estava correlacionado com um aumento de problemas de comportamento. Quando o relacionamento era caracterizado por uma relação de proximidade as crianças apresentavam altos níveis de ajustamento comparativamente a colegas para os quais o professor percepcionava um relacionamento menos próximo. Os autores concluem ainda que quando a relação era percepcionada pelo professor como dependente existia uma correlação com dificuldades de ajustamento, apresentando a criança atitudes escolares mais negativas, menos sociável com os pares podendo desenvolver comportamentos agressivos (Berry & O'Connor, 2010; Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004). Um relacionamento conflituoso desenvolve nas crianças dificuldades ao nível da cooperação entre os pares e desenvolvimento de competências escolares comparativamente com crianças face às quais os professores percepcionam um relacionamento de proximidade (Pianta & Stuhlman, 2004). Quando é mantido um relacionamento dependente ou conflituoso com a criança, os seus comportamentos são percebidos como incómodos, conduzindo à rejeição (Koomen & Leij, 2008).

Camisão (2004) desenvolveu um estudo com o objectivo geral de aprofundar conhecimentos relativamente às atitudes e percepções dos professores face à inclusão escolar de alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA) e/ou Problemas de Comportamento (PC). De um modo geral, quer os professores de educação regular como os professores de educação especial, aparentam ter uma atitude favorável a respeito da inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais, acordando que esses alunos devem ter acesso a uma educação na escola regular. Contudo, nem todos partilham da opinião que esses alunos beneficiem da uma inclusão a tempo inteiro na sala de aula regular, sendo que, a sala de apoio é considerada por metade dos professores inquiridos como um local mais adequado às especificidades das crianças com NEE (Camisão, 2004). Os alunos com NEE exigem, muitas vezes, uma atenção mais individualizada, sendo que algumas sessões de apoio poderão contribuir para que permaneçam em salas de aula regulares. Estas adaptações devem assumir um carácter flexível, natural e não apenas restrito a alunos com NEE mas que possam ser ocasionalmente utilizadas por todas as crianças constituintes da turma (Bauer, Olgeirsson, Pereira, Pluhar & Snell, 2003). No que diz respeito a este aspecto, no estudo de Camisão, foram evidentes pequenas diferenças entre a percepção dos professores de educação especial e a percepção dos professores de educação regular. Por outro lado, metade dos professores considera que a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, prejudica o desempenho de alunos ditos normais. A maior parte dos professores afirma não existirem condições necessárias ao sucesso da inclusão destes alunos (Camisão, 2004).

As dificuldades a nível social são sentidas por muitas crianças com NEE, nomeadamente no desenvolvimento de amizades, sentimento de isolamento e solidão. A este nível, os professores poderão desempenhar um importante papel pela criação de ambientes que suportem e conduzam à promoção da aceitação e competência social (Bauer et al, 2003). Este esforço assume particular importância face ao impacto que o relacionamento entre pares exerce na infância e contribui para o ajustamento social ao longo da vida (Santos & Pomar, 2009).

Deste modo, as salas de aula inclusivas exigem uma alteração nas crenças dos professores, apelando à sua disponibilidade e competência para dar resposta às necessidades das crianças com NEE (Freire & César, 2001).

Ao nível das estratégias pedagógicas que contribuirão para um clima de sala de aula inclusivo, no domínio relacional Professor-aluno, destacamos: a) o recurso a uma linguagem inclusiva (assente na diferenciação de género – masculino e feminino – uso dos nomes próprios); b) o evitar as generalizações; c) não emitir juízos de valor e desenvolver atitudes preconceituosas; c) valorizar o empenho das crianças; d) evitar colocar a criança perante uma situação constrangedora face aos colegas; e) apresentar um discurso objectivo; f) servir como modelo para os alunos, respeitando as diversas opiniões das crianças (Santos & Pomar, 2009). De facto, nomeadamente o discutir a capacidade do aluno, o elogiar o seu trabalho, o reconhecer o seu esforço e motivá-lo, constituem formas cognitivas de ligação afectiva em contexto de sala de aula (Moreira, 2006).

A cooperação é a característica mais desejável no relacionamento professor-aluno. Qualquer criança se sente bem quando existe compreensão, tolerância e ajuda pela parte do professor. A percepção que o aluno tem do relacionamento e comportamento do professor determina o seu sentimento de bem-estar consigo próprio e com a escola (Petegem et al, 2008). As práticas inclusivas passam pela aprendizagem no grupo e com o grupo, podendo-se dar destaque, ao trabalho cooperativo, à intervenção em parceria, à aprendizagem com os pares, a tutoria entre alunos, o agrupamento heterogéneo e um ensino pensado na diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos (Bauer et al, 2003; Sanches & Teodoro, 2007).

O envolvimento com os pais e restante comunidade também surge como determinante. Como indicado na Declaração de Salamanca a boa gestão escolar depende da acção de toda a equipe pedagógica não só professores e auxiliares, mas convidando também pais e voluntários no desenvolver de um trabalho cooperativo na escola (Declaração de Salamanca, 1994). A análise de qualquer relação deve considerar o meio familiar e social e o contexto em que ocorrem (Moreira, 2006).

Murray e Greenberg (2006) realizaram um estudo com o objectivo de examinar as percepções que crianças com deficiência mental têm acerca das suas relações com os seus pais, pares e professores. As conclusões obtidas com esta investigação apoiam a

ideia de que as relações sociais com pais, pares e professores, assim como a ligação à escola e ao contexto de vizinhança estão relacionados com o ajustamento social, comportamental e emocional destes estudantes. O nível das suas relações depende, portanto, desse ajustamento.

b. Relacionamentos entre pares em sala de aula inclusiva

O papel dos pares na socialização das crianças apresenta-se fundamental, tendo sido estudado nas áreas da Psicologia Social e do Desenvolvimento (Batista & Enumo, 2004). De acordo com Hartup e Rubin (1986) no desenvolvimento afectivo na infância os relacionamentos de tipo horizontal possibilitam o experienciar momentos de cooperação, competição e intimidade (cit. por Castro, Melo & Silves, 2003).

Como afirma Saint-Laurent (1997) quando é mantido um estado de isolamento social, a criança não poderá desenvolver as funções sociais superiores, sendo, deste modo, imprescindível o estabelecimento de interacções sociais com os companheiros (cit. por Batista & Enumo, 2004). Alguns trabalhos desenvolvidos acerca das interacções entre pares evidenciam que a pertinência das relações sociais está associada às verbalizações produzidas no seio do grupo (Peixoto & Monteiro, 1999).

A proposta de inclusão escolar de crianças com NEE pretende, assim, evitar o isolamento social e possibilitar um espaço para que interajam e se diminuam preconceitos (Batista & Enumo, 2004).

Batista e Enumo (2004) desenvolveram um estudo com o objectivo de descrever e analisar a interacção social entre três alunos com deficiência mental e os seus pares em três Escolas de ensino regular. Os dados obtidos apresentaram-se compatíveis com dados de estudos anteriores, onde foi evidente que alunos com deficiência mental se encontram em situação de maior rejeição e menos aceitação comparativamente com outras crianças sem deficiência. As observações do recreio mostraram que crianças com deficiência mental passam a maior parte do tempo do recreio sozinhas, sendo notória a dificuldade para iniciar, manter e finalizar as interacções sociais com os seus pares. Esta investigação comprova a ideia de que crianças com deficiências severas têm poucas oportunidades de praticar e expandir as suas amizades, facto que grandemente influenciará a sua competência social e ajustamentos futuros.

Um dos desafios da inclusão escolar também passará por facilitar a manifestação de amizades entre as crianças com e sem NEE, ao mesmo tempo que se devem assegurar as já existentes ocorridas genuinamente (Male, 2006).

Num estudo realizado por Hunt e Goetz (1997) sobre a inclusão a tempo inteiro de crianças com deficiências profundas em escolas regulares, os autores analisaram casos de amizade e concluíram que quando pais e professores de crianças sem deficiência apoiavam a inclusão é possível o desenvolvimento de amizades (cit. por Florian, 2003).

Vários estudos referem que a inclusão escolar de crianças com NEE apresenta benefícios para todas as crianças, uma vez que os colegas, passam a ter oportunidade de desenvolver perspectivas mais realistas e adequadas aos pares com deficiências, através de atitudes mais positivas face à diversidade. Aprendem também que, apesar das dificuldades manifestadas, os colegas com deficiência conseguem alcançar sucesso em determinadas áreas (Brandão, 2007). Por outro lado, as crianças assumem para si as normas do grupo e focalizam o papel do outro como mediador da sua interacção com a sociedade (Batista & Enumo, 2004). Assim, através da observação e deste contacto mais directo é possível desenvolverem comportamentos altruístas e compreenderem quando e como os podem aplicar (Brandão, 2007).

Owen-DeSchryver, Carr, Cale e Blakeley-Smith (2008) desenvolveram um estudo com o objectivo de avaliar o impacto do treino de pares nas relações sociais de estudantes com PEA. Para tal focaram-se nas interacções sociais que ocorreram durante a hora de almoço e intervalo com estudantes com PEA incluídas em escolas de ensino regular. As conclusões obtidas neste estudo, encontram-se consistentes com pesquisas anteriores, apresentando-se o treino de pares como uma estratégia viável no incremento de relações sociais entre pares e crianças com PEA. Esta pesquisa sugere que a generalização dos comportamentos sociais entre estudantes com PEA e os seus pares podem melhorar quando os pares são treinados nesse sentido. Este estudo também sugere que o incremento de iniciativa em pares que foram treinados modifica o comportamento dos pares que não foram submetidos a treino. Este aspecto pode ser explicado pelo processo da modelagem, pelo facto das crianças sem treino puderem

observar e modelar o seu comportamento desenvolvendo interações com crianças com PEA.

De modo a assegurar uma real inclusão é fundamental que a intervenção a este nível se processe paralelamente com crianças com e sem deficiência (Batista & Enumo, 2004).

Os relacionamentos entre pares promovem para além do domínio socio-cognitivo, o auto-conhecimento e a compreensão que o sujeito constrói acerca de si próprio. É no estabelecimento de relações no seio de um grupo, que a criança aprende a viver em sociedade, assimilando regras sociais, onde pode experienciar vivências afectivas positivas que a dotem de competências necessárias para a intimidade e a intensificação de relações sociais. Aprendem também competências de liderança e de comunicação. Por outro lado, podem também ser alvo de rejeição e isolamento dos pares (Anderson, 2001; Santos, 2006).

Os estudos realizados no domínio da aceitação e rejeição social ofertaram importantes contributos para a compreensão do desenvolvimento social, possibilitando o pensar e implementar intervenções adequadas (Dodge, Lansford, Burks, Bates, Petit, Fontaine & Price, 2003). A natureza dos relacionamentos com os pares sofre alterações ao longo dos vários períodos de desenvolvimento e depende sobretudo do nível de desenvolvimento cognitivo, da capacidade de apreciar o envolvimento mútuo e os interesses comuns. Os relacionamentos entre pares dependem também de outros factores, como veremos seguidamente (McCallum & Bracken, 1993).

Os relacionamentos entre pares desenvolvidos durante o período escolar são determinantes na adaptação posterior quer a nível escolar quer ao nível de um contexto mais alargado (Anderson, 2001). Quando a criança sente um suporte emocional positivo pelo grupo de pares a sua adaptação académica e escolar é mais bem sucedida. Do mesmo modo, uma criança que não sinta esse suporte emocional desenvolve uma baixa adaptação escolar (Perdue, Manzeske & Estell, 2009). Para além dessa possibilidade de desenvolver um ajustamento escolar, o relacionamento entre pares determina o desenvolvimento futuro dos papéis sexuais e o desenvolvimento moral (McCallum & Bracken, 1993).

Os métodos privilegiados para o estudo dos relacionamentos entre pares são os métodos sociométricos segundo os quais é possível avaliar as preferências (escolhas positivas), o isolamento e rejeição (escolhas negativas) (Santos, 2006).

c. O estatuto social entre pares

A percepção e o relacionamento social entre pares são determinantes no ajustamento social ao longo da vida (Castro, Melo & Silveiras, 2003; McCallum & Bracken, 1993). Estes relacionamentos podem evidenciar-se nos diferentes estatutos da criança no grupo turma, sua aceitação pelos pares, grau de inclusão ou exclusão (Castro, Melo & Silveiras, 2003). De seguida abordaremos aspectos que consideramos preponderantes para o nosso estudo implícitos a processos de inclusão (aceitação e preferência social) e processos de exclusão (rejeição social).

i. Aceitação e Preferência social

Existem na literatura descrições de algumas características pessoais associadas à aceitação e preferência social, nomeadamente, a atracção física e o sentido de humor (McCallum & Bracken, 1993).

Segundo Coie (1990) a forma como a criança se relaciona com os seus pares, as características do grupo e a sua reacção às solicitações das outras crianças determinam a sua aceitação e preferência social no seio do grupo (cit. por Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991).

Um estatuto social positivo está correlacionado com a competência social da criança, pois as crianças que desenvolvem comportamentos cooperativos e pró-sociais e que demonstram sentimentos de maior segurança são mais aceites e preferidas pelos pares (Berry & O'Connor, 2010; Santos, 2006).

Os comportamentos pró-sociais, isto é, os comportamentos que ocorrem espontaneamente sem a procura de benefícios próprios (Fuentes, Lopez, Etxeberria, Ledesma, Ortiz & Apocade, 1993), aliados a aspectos como a conversação social e

demonstrações de afecto determinam a preferência social entre pares e o desenvolvimento de atitudes inter-grupais (Bigler, Jones & Lobliner, 1997; Rodckin, Farmer, Pearl & Acker, 2000). As manifestações de afecto, os comportamentos cooperativos e o respeito pelas regras tendem a reforçar a aceitação e preferência dos pares uma vez que permitem uma partilha de satisfação conjunta. Para além destas manifestações, a expressão emocional, o reconhecimento de expressões emocionais assim como a capacidade de auto-regulação emocional determinam os relacionamentos satisfatórios com os pares (Carson & Parke, 1996; Eisenberg, Farbes, Bernzweig, Karbon, Poulin, & Hanish, 1993).

Outros factores como a simpatia, a atracção física, etnia, questões de género, nível socio-económico, capacidades cognitivas e verbais, o rendimento escolar e capacidades atléticas são aspectos considerados como apresentando uma influência significativa nas escolhas sociométricas e, apesar de não estarem na base da preferência social, são encarados muitas vezes como consequência dos estatutos definidos entre pares (Almeida, 1997). Uma boa capacidade de resolução de problemas, a capacidade de ajuda, de partilha e de conferir suporte emocional a outras crianças, também são aspectos que determinam a popularidade no grupo (Anderson, 2001; McCallum & Bracken, 1993).

De acordo com McGuire e Weisz (1982) as crianças com boas competências para apreciar outros pontos de vista e que apresentam maior estabilidade desenvolvem mais facilmente amizades do que as crianças que têm dificuldade em considerar as perspectivas de outras crianças (cit. por McCallum & Bracken, 1993).

O desenvolvimento de amizades em contexto escolar confere às crianças um sentimento de satisfação consigo próprias, permite desenvolver a sua afectividade, tornam-se mais leais, sinceras, mais competentes ao nível do respeito pelos outros e auxilia no seu desenvolvimento. Normalmente as raparigas apresentam menos interesse em ter muitos amigos do que ter poucos amigos com quem desenvolvem uma relação de maior proximidade. Os rapazes tendem a desenvolver mais relações de amizade, apesar de poderem ser menos íntimas e afectuosas (Anderson, 2001). De acordo com Feiring e Lewis (1989) entre os 3 e os 9 anos, as raparigas tendem a desenvolver amizades maioritariamente com raparigas, demonstrando menos contactos com rapazes da mesma faixa etária. De modo similar, os rapazes apresentam mais contactos com rapazes do que

com raparigas (cit. por McCallum & Bracken, 1993). De um modo geral, apesar destas diferenças ao nível do género sexual, as crianças procuram amigos com os quais tenham algo em comum, nomeadamente o nível etário, género sexual, grupo étnico e interesses semelhantes, tal como fora referido anteriormente (Anderson, 2001).

Quando uma criança desenvolve e mantém determinado estatuto, o comportamento grupal tende a estabilizar esse estatuto, surgindo como um impacto emocional e cognitivo das interações que estabelecem (Santos, 2006).

Os processos socio-cognitivos também são determinantes nos estatutos de preferência, rejeição ou isolamento social, estando relacionados com o modo como a criança processa a informação, os significados que atribui às interações e as suas expectativas face ao comportamento dos pares. Quando uma criança mantém o seu estatuto de preferência social, estão implicados não somente os comportamentos que adopta mas também as expectativas positivas que o grupo deposita em si (Dodge & Price, 1994).

ii. Rejeição social

À semelhança do que referimos acerca da aceitação e preferência social, quando as crianças são vítimas de rejeição, independentemente das razões que conduzem a essa sua posição social, tendem a manter esse seu estatuto. Isto porque, não somente apresentam limitadas competências sociais, mas também porque as expectativas dos pares tendem a reforçar esse comportamento. Assim, o comportamento do grupo face a uma criança que já desenvolveu determinado estatuto social perpetua esse mesmo estatuto (Berry & O'Connor, 2010; Santos & Pomar, 2009).

Vários estudos mostraram que crianças com comportamentos agressivos, imaturos, hiperactivos, desatentos, que não cumprem regras e se isolam em situações lúdicas, são mais frequentemente rejeitados pelo grupo de pares. Estas crianças tendem a ser mais distraídas, envolvendo-se pouco nas tarefas grupais apesar de se puderem relacionar melhor com o professor (Anderson, 2001; Santos, 2006). Outros aspectos como a manifestação de comportamentos imprevisíveis, a insensibilidade aos sentimentos dos pares e a dificuldade de adaptação a novas situações também são considerados factores que determinam a rejeição entre pares (Anderson, 2001).

Inicialmente a rejeição era assumida como consequência de um padrão tipo de personalidade associado a experiências sociais vivenciadas pela criança (Bierman, Smoot & Aumiller, 1993). A timidez, o retraimento social, a depressão e a ansiedade são aspectos que conduzem à rejeição social (Berry & O'Connor, 2010; Luthar, 1995).

Contudo, Olevs (1980) defendia que não se tratava de um traço da criança, mas sim de uma característica grupal (cit. por Santos, 2006).

A rejeição social pode assumir duas faces distintas que implicam, por um lado, uma rejeição plena (em que a criança recebe muitas nomeações negativas) e, por outro lado, o isolamento (em que a criança não recebendo qualquer nomeação é colocada numa situação periférica). Esta última dimensão – isolamento social – apenas a partir da idade escolar se apresenta relacionada com a rejeição social (Almeida, 1997).

As experiências de rejeição social poderão ter graves consequências ao nível da auto-estima, assumindo a criança uma representação negativa de si própria, tornando-se também como uma profecia auto-realizada (Anderson, 2001). A este nível, muitos estudos evidenciam que a criança rejeitada poderá desenvolver um desajustamento emocional e problemas de saúde mental (Santos, 2006).

III. Relacionamentos sociais e Perturbações do Espectro do Autismo

Como referido num capítulo anterior, na base do diagnóstico das PEA está a presença de uma tríade de incapacidades: ao nível da interacção social, da comunicação e da existência de comportamentos restritos e estereotipados (DSM-IV-TR, 2002). Neste estudo, uma vez considerando os Relacionamentos em contexto de sala de aula, focar-nos-emos na área da interacção social.

Wing (1988) considera que as dificuldades no relacionamento social são o sintoma nuclear das PEA. (cit. por Bishop, 1989). As crianças com PEA apresentam, efectivamente, uma dificuldade no estabelecimento de interacções sociais, parecendo não compreender as nuances do comportamento social e a interacção com os outros (Schopler & Mesibov, 1995). Muitas vezes, esta dificuldade existindo concomitantemente com as áreas referidas anteriormente, dificultam que a criança com PEA desenvolva relacionamentos positivos com os outros quer por apresentarem uma rejeição ao contacto social ou, por outro lado, por adoptarem tentativas inapropriadas de comunicar com os

outros, até mesmo comportamentos disruptivos (Cottini, 2002; O'Connor & Hermelin, 1981).

A experiência escolar poderá proporcionar à criança com PEA um desenvolvimento das suas capacidades de comunicação (Volkmar et al, 1999).

Assim, a intervenção escolar deve procurar um suporte a este nível, para que seja possível promover as suas competências sociais e os seus relacionamentos se possam desenvolver. A metodologia TEACCH, como vimos constitui num importante recurso pedagógico para o trabalho com crianças com PEA. Esta metodologia de ensino, visa melhorar a qualidade de vida destas crianças, conferindo-lhe maior autonomia e participação social (Pereira, 2008).

Face às dificuldades para generalizar, poderá ser necessário primeiramente um ensino num contexto mais restrito e posteriormente ensinar-lhe competências de relacionamento num contexto mais alargado (Hewitt, 2006; Siegel, 2008). Assim, uma boa estratégia consiste, dentro do contexto da própria sala de ensino estruturado, em ensinar as crianças com PEA a partilhar o espaço físico de trabalho, os materiais, a atenção do adulto e os colegas. O ensino individualizado de competências sociais também merece destaque para que seja possível, numa outra fase, proporcionarem contactos com alguns colegas (mais solidários e compreensivos) (Hewitt, 2006). À medida que a criança vai adquirindo estas competências de relacionamento, outros colegas devem ser progressivamente incentivados a participarem também nestes contactos com a criança autista, aumentando a sua rede de relações (Bosa, 2006; Hewitt, 2006) pois a interação social entre companheiros é dificilmente estimulada em crianças com PEA se não lhes for permitido um contacto com as crianças da turma (Siegel, 2008).

De acordo com um relatório da European Agency for Development in Special Needs Education (2003) o recurso ao trabalho cooperativo entre pares, a intervenção em parceria e a promoção de grupos de trabalho heterogéneos na sala de aula promovem a inclusão escolar.

Nas situações em que a criança com PEA se encontra incluída numa sala de aula regular, o relacionamento com o professor titular é fundamental ao seu processo de inclusão (Pianta & Steinberg, 1995; Howes, Matheson & Hamilton, 1994).

Robertson, Chamberlain e Kasari (2003) estudaram os relacionamentos percebidos por professores do ensino regular face a crianças autistas de alto rendimento incluídas em tempo integral na sala de aula. Os autores concluíram que existem semelhanças entre esses relacionamentos e os estabelecidos entre professores e crianças com um desenvolvimento normal. Estas interações são afectadas pela presença de problemas comportamentais, quer a criança seja ou não autista. Assim, os relacionamentos percebidos como mais positivos estão associados às crianças autistas que apresentam menos problemas comportamentais e que passam por um processo de inclusão mais bem sucedido em contexto de sala de aula. Quando a criança autista e o Professor estabelecem relacionamentos conflituosos ou dependentes, os seus pares não as consideram como parte integrante da turma. Os mesmos autores referem ainda que a presença de um professor de apoio não altera a qualidade dos relacionamentos estabelecidos entre a criança autista, os seus colegas e o professor titular da turma (Birch & Ladd, 1998; Pianta & Steinberg, 1992).

Na verdade os relacionamentos que o professor desenvolve com a criança com PEA determina a posição desta criança no seio do grupo, factor que pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento de relacionamentos futuros com os pares e aceitação que estes poderão ter perante outras crianças com NEE.

Síntese

Os factores de ordem afectivo-relacional têm sido apontados como um factor determinante em clima de sala de aula contribuindo para os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

A relação pedagógica é complexa, abrangendo os relacionamentos entre professor-aluno, alunos entre si e não somente uma das partes. Assim, considerando um contexto inclusivo, as interacções entre pares e professores têm merecido destaque.

Ao nível dos relacionamentos entre Professor-aluno, quando é mantida uma relação saudável a criança percebe suporte, a comunicação entre ambos é facilitada e é possível a promoção de competências sociais, emocionais e académicas.

A promoção da inclusão escolar, assenta sobretudo na qualidade profissional dos professores. A este nível, entre outros factores, o papel do professor poderá tornar-se significativo pela criação de ambientes que permitam a promoção da aceitação e desenvolvimento de relacionamentos satisfatórios entre os pares.

Os relacionamentos entre pares são determinantes na infância e contribuem para o ajustamento social ao longo da vida pois promovem, para além do domínio socio-cognitivo, o auto-conhecimento e a compreensão que o sujeito constrói acerca de si próprio. Por outro lado, a criança aprende a viver em sociedade, assimilando regras sociais, aprendendo competências de liderança e de comunicação e experienciando vivências afectivas, podendo ser alvo de rejeição e isolamento dos pares. De facto, as crianças adoptam diferentes condutas relativamente às crianças com quem gostam ou não de partilhar determinados momentos. Perante esse facto, interpretam de modo distinto o comportamento dos colegas, facto que facilitará ou dificultará a sua inclusão no seio de um grupo.

As crianças que apresentam NEE tendem a ser mais excluídas e rejeitadas pelo grupo de pares comparativamente com outras crianças da turma.

Quando a criança apresenta alguma dificuldade ao nível da interacção social e comunicação, característica presente nas PEA, o desenvolvimento de relacionamentos positivos com os outros torna-se difícil. Deste modo, estas crianças devem ser encorajadas a desenvolverem as suas competências de relacionamento com os seus pares assim como com o professor para que a sua inclusão seja mais bem sucedida.

CAPÍTULO IV – Estudo empírico

Introdução

A inclusão escolar de crianças com necessidades específicas de educação tem assumido uma importância de relevo nos últimos tempos por ser considerado um veículo necessário para que todas as crianças possam receber, num mesmo espaço, respostas educativas adequadas à sua singularidade. Através da inclusão escolar, as crianças com NEE, ao beneficiarem de um ensino conjunto com as outras crianças, é-lhes permitida uma melhor adaptação à sociedade em que estão inseridas (Santos & Ljusberg, 2009).

Inclusão pressupõe uma aceitação da diversidade, considerando as suas necessidades, capacidades e dificuldades. Para o sucesso de um clima inclusivo é necessário que se propiciem sentimentos de segurança e aceitação (Voltz, Brazil & Ford, 2001) pois, o relacionamento professor-aluno pode afectar a comunicação, as competências sociais, emocionais e académicas dos alunos (Berry & O'Connor, 2010; Gerschel, 2003; Hamre & Pianta, 2001; Koomen & Leij, 2008; Lisonbee et al, 2008; Murray & Greenberg, 2006; Pianta & Stuhlman, 2004; Santos & Pomar, 2009). Deste modo, o relacionamento professor-aluno apresenta um impacto significativo no ajustamento escolar das crianças (Ljusberg, 2009; Santos & Pomar, 2009), causando mudanças cognitivas ao nível do auto-conceito e da auto-estima e na forma como são aceites ou rejeitados no grupo de pares (Berry & O'Connor, 2010; Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003; Koomen & Leij, 2008; Santos & Pomar, 2009). O desenvolvimento de relações sociais satisfatórias entre os colegas e os alunos com NEE (Bauer et al, 2003) é, de facto, um factor essencial a qualquer prática inclusiva (Santos & Ljusberg, 2009).

O estudo dos relacionamentos em torno de crianças com NEE tem sido pouco considerado em investigação. Deste modo, pareceu-nos interessante focar o nosso estudo nos relacionamentos vivenciados em contexto de sala de aula inclusiva, pretendendo contribuir para a compreensão da relação em sala de aula entre Professor-aluno e entre pares de crianças com PEA.

Neste estudo, as Perturbações do Espectro do Autismo são caracterizadas em acordo com a definição do DSM-IV-TR, que refere a “presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interação e comunicação social e um reportório acentuadamente restritivo de actividades e interesses. As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do sujeito.” (DSM-IV-TR, 2002, p.70).

Este Capítulo inicia-se com a apresentação dos objectivos gerais e específicos do estudo. De seguida, apresentamos também a metodologia desenvolvida, nomeadamente os participantes, as medidas de recolha de informação, os procedimentos necessários à sua realização e, por fim, terminamos com a análise, discussão e conclusão dos dados obtidos.

I. Objectivos do Estudo

O presente estudo apresenta como objectivo principal contribuir para o estudo dos relacionamentos que se estabelecem num contexto de sala de aula inclusiva entre o Professor e a criança com PEA e entre os pares da criança com PEA. Partindo deste objectivo geral, temos ainda como objectivos específicos:

- a) Avaliar se existem diferenças significativas na representação que o Professor titular tem do seu relacionamento com a criança com PEA e com as restantes crianças da turma: ao nível das seguintes áreas: conflitualidade, proximidade e dependência;
- b) Avaliar se existem diferenças significativas entre a representação que ambos os professores, titular e de apoio, têm do seu relacionamento com a criança com PEA: ao nível das seguintes áreas: conflitualidade, proximidade e dependência;
- c) Avaliar se existem diferenças significativas ao nível das escolhas (preferências e/ou rejeições) entre o grupo de pares face às crianças com PEA, procurando compreender o lugar da criança com PEA nessas escolhas e enquanto pertencente à turma;

- d) Avaliar se os relacionamentos estabelecidos entre Professor titular e de apoio determinam o processo de inclusão da criança com PEA na turma regular;
- e) Analisar elementos significativos e ilustrativos deste processo de inclusão, presentes na perspectiva de algumas crianças sobre a sua sala de aula;
- f) Estudar as características psicométricas do Escala de Relacionamento Professor-aluno (STRS: Pianta, 1996).

Apesar de no nosso estudo termos apenas os objectivos apresentados anteriormente, como surgiram outras situações de NEE, julgamos importante considerar essa informação não a fim de realizar uma comparação entre as PEA e essas situações de NEE, mas apenas como forma de enriquecer os dados que obtivemos.

II. Metodologia

a. Participantes

Neste estudo participaram 304 crianças a frequentar turmas ($n = 14$) do 1º ciclo do ensino básico de 8 escolas, 6 delas pertencentes à Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) e 2 delas pertencentes à Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREALT). Quanto ao total das crianças participantes considerámos variáveis como o sexo e a idade (ver Tabela 1).

Do total de crianças, 20 apresentam PEA e outras 20 apresentam outra condição de NEE. Para as crianças com PEA considerámos variáveis como o tipo de programa didático seguido, a permanência semanal na sala de aula, o ano da turma e o tempo de frequência da sala de aula (ver Tabela 2).

No nosso estudo contamos também com a participação dos professores titulares ($n = 14$) e os professores de apoio ($n = 10$). Quanto aos professores titulares e de apoio considerámos variáveis como o sexo, a idade, o tempo de leccionação e, para os professores titulares, o tempo que o professor está com a turma (ver Tabela 3).

Tabela 1. Características demográficas do total de crianças participantes

	Total de Crianças		Crianças com PEA		Crianças com NEE	
	n	%	n	%	n	%
Sexo						
Mac.	169	55,6	19	6,3	17	5,6
Fem.	135	44,4	1	0,3	3	1
% total	304	100	20	6,6	20	6,6
Idade						
6	48	15,8	3	1	1	0,3
7	71	23,4	4	1,3	4	1,3
8	79	26	5	1,6	3	1
9	84	27,6	6	2	4	1,3
10	16	5,3	1	0,3	4	1,3
11	4	1,3	0	0,0	4	1,3
12	2	0,6	1	0,3	0	0,0
% total	304	100	20	6,6	20	6,6

Tabela 2. Algumas características do processo de inclusão das crianças com PEA na turma regular

	Crianças com PEA	
	n	%
Programa didático seguido		
CEI (com muitas alterações)	10	50
CEI (com algumas simplificações)	6	30
O mesmo da turma	4	20
Permanência semanal na sala de aula		
1-7 horas	2	10
8-14 horas	4	20
15-22 horas	7	35
Mais de 22 horas	7	35
Ano da turma		
1º ano	6	30
2º ano	3	15
3º ano	5	25
4º ano	3	30
3º e 4º ano (turma mista)	3	30
Tempo de frequência da sala de aula		
Menos de 1 ano	8	40
1 ano	3	15
2 anos	6	30
3 anos	3	15
% total	20	100

CEI - Currículo Educativo Individual

Tabela 3. Características demográficas e tempo de experiência profissional dos Professores titulares e de apoio

	Prof. titular		Prof. Apoio	
	n	%	n	%
Sexo				
Mac.	1	7,1	1	11,1
Fem.	13	92,9	8	88,9
% total	14	100	10	100
Idade				
18-30	1	7,1	1	11,1
31-40	2	14,3	2	22,2
41-50	5	35,7	4	44,4
51-60	6	42,9	2	22,2
Tempo que Prof. está com turma				
Menos de 1 ano	8	57,1	-	-
2 anos	3	21,4	-	-
3 anos	3	21,4	-	-
Tempo de leccionação				
Menos de 1 ano	1	7,1	-	-
1-5 anos	-	-	2	22,2
11-15 anos	2	14,3	-	-
16-20 anos	3	21,4	1	11,1
21-25 anos	2	14,3	1	11,1
26-30 anos	3	21,4	3	33,3
31-35 anos	3	21,4	2	22,2
% total	14	100	10	100

b. Medidas

Neste estudo optamos por uma metodologia de investigação mista, tendo para o seu desenvolvimento recorrido aos seguintes instrumentos: Escala de Relacionamento Professor-Aluno, uma adaptação da STRS (Student-Teacher Relationship Scale); uma Técnica Sociométrica e um método gráfico, pela solicitação de um desenho da própria classe.

Escala de Relacionamento Professor-aluno

A STRS foi elaborada por R. Pianta (1996) em colaboração com outros investigadores da Universidade de Virginia. Este instrumento pretende avaliar a qualidade do relacionamento Professor-Aluno sob o ponto de vista do educador. É constituída por 28 itens cada um dos quais avaliados por uma escala tipo-Likert de 5 pontos (desde o não aplicável ao totalmente aplicável) (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008; García & Martínez-Arias, 2008; Hamre & Pianta, 2001; Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

Os itens desta escala baseiam-se numa versão anterior, constituída por 16 itens, desenvolvidos partindo de teorias da vinculação e de uma revisão de literatura sobre os relacionamentos professor-aluno (Hamre & Pianta, 2001).

Esta escala pretende avaliar a representação do professor face à relação estabelecida com determinado aluno, assim como, da percepção do professor acerca do valor que o aluno atribui ao relacionamento que estabelecem (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008; García & Martínez-Arias, 2008; Hamre & Pianta, 2001). Tem sido muito utilizada em estudos que incidem sobre crianças em idade pré-escolar e em idade escolar no ensino básico (Hamre & Pianta, 2001) estendendo-se a vários campos de investigação para além da área educacional (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008).

Neste estudo, para uma maior compreensão da escala tivemos como referência um artigo sobre a validação da mesma em Itália (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008). De acordo com a qual é sugerida a eliminação de itens (4, 17 e 19) e da alteração do item 25 para a sub-escala de dependência. Uma vez constituindo a nossa amostra parte de um contexto diferente optamos por respeitar a escala original considerando os 28 itens e a constituição das 3 sub-escalas.

Esta escala não foi validada para a população portuguesa pelo que se passam a apresentar as características psicométricas evidenciadas na presente investigação. Para analisar a estrutura do questionário fez-se um estudo de análise factorial exploratória ao nível dos itens. Pretendemos, assim, reduzir um conjunto de dados a uma dimensão mais administrável mantendo o máximo possível a informação original (Field, 2005b; Maroco, 2003b).

A análise factorial com rotação varimax que realizamos apresenta uma recomendação boa e executável ($KMO=.87$) de acordo com os critérios de Maroco (2003b). A combinação dos critérios de Kaiser e scree plot permitiu obter uma solução de

onde extraímos 3 factores que explicam 52,28% da variância dos resultados. Estes factores apresentam alguma correspondência com a versão original da STRS (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008) permitindo considerar que a dimensão da relação Professor-Aluno é analisada segundo três factores: Conflito, Proximidade e Dependência (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008; García & Martínez-Arias, 2008) (ver Anexo V, p. 165).

A sub-escala Conflito é constituída por 12 itens relativos a aspectos negativos da relação percebidos pelo Professor (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008). Esta sub-escala avalia o grau em que o professor percepção o seu relacionamento com determinado aluno como sendo conflituoso e negativo (García & Martínez-Arias, 2008; Pianta & Stuhlman, 2004). Valores elevados nesta sub-escala indicam a existência de confrontos entre o professor e o aluno, podendo este perceber a criança como imprevisível e sentir-se, assim, emocionalmente incómodo e ineficaz (García & Martínez-Arias, 2008). A sub-escala conflito explica 24,54% da variância dos resultados e é constituída por itens como “Esta criança irrita-se facilmente comigo”, “Eu e esta criança parecemos estar sempre chateados(as)”. O coeficiente de precisão α de Cronbach para esta sub-escala é de .85. No estudo original, o valor obtido nesta sub-escala foi .91 (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008).

A subescala proximidade explica 14,78% da variância total dos resultados. Relaciona-se com aspectos emocionais positivos da relação Professor-Aluno caracterizada pela manifestação de afecto e uma boa qualidade de comunicação (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008; Pianta & Stuhlman, 2004). Pontuações elevadas nesta sub-escala indicam que o relacionamento professor-aluno é afectuoso, conferindo ao professor um sentimento de eficácia que lhe permite dar um suporte afectivo ao aluno (García & Martínez-Arias, 2008). Esta sub-escala é constituída por 11 itens como “Esta criança tenta sempre agradar-me”, “A minha interacção com esta criança faz-me sentir eficaz e confiante”. O coeficiente de precisão α de Cronbach para esta sub-escala é de .79, sendo o valor proposto na escala original .84 (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008).

A sub-escala de Dependência é constituída por 5 itens e pretende analisar a percepção do professor acerca do nível de dependência de determinado aluno (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008). Valores altos nesta sub-escala sugerem uma dificuldade por parte do aluno com a separação do professor, podendo desenvolver no professor uma preocupação com essa dependência (García & Martínez-Arias, 2008). Esta sub-escala explica 12,96% da variância dos resultados e é constituída por itens como “Esta criança

reage fortemente quando me separo dela”, “Esta criança depende excessivamente de mim”. O coeficiente de precisão α de Cronbach para esta sub-escala é de .77, sendo o valor proposto na escala original .64 (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008).

Tabela 5. Coeficiente de precisão α de Cronbach obtido para cada uma das sub-escalas da Escala de Relacionamento Professor-aluno

	Coeficiente α de Cronbach
Sub-escala Conflito	.85
Sub-escala Proximidade	.79
Sub-escala Dependência	.77

A validade preditiva e concorrente da STRS tem sido repetidamente demonstrada, apresentando-se correlacionada com competências acadêmicas, ajustamento comportamental, risco de retenção, problemas de indisciplina e relacionamentos entre pares (Pianta & Stuhlman, 2004). Esta escala tem-se mostrado muito útil na avaliação de experiências sociais e emocionais entre professor e aluno no contexto de sala de aula; para a análise da influência da qualidade dos relacionamentos na motivação e rendimento escolar dos alunos; permite a prevenção e intervenção em situações de risco quer a nível académico como social e também tem contribuído para o estudo do burnout e stress por parte do professor (García & Martínez-Arias, 2008).

Neste estudo, foi solicitado aos professores a resposta à escala de relacionamento professor-aluno (ver em Anexo III, p.151) para cada uma das crianças da turma e aos professores de apoio a resposta a uma escala para a criança com PEA.

Em síntese, com a população estudada, esta medida apresenta boas características psicométricas, evidenciadas por uma estrutura factorial semelhante à original e bons índices de consistência interna (Tabela 5).

Técnica Sociométrica

Criada pelo psiquiatra romeno J. L. Moreno (1934), a Técnica Sociométrica possibilita compreender o modo como os sujeitos se relacionam no grupo, fornecendo um importante contributo preditivo do possível desenvolvimento de problemas de comportamento e relacionais (Arias, 2003).

Esta técnica consiste na solicitação aos membros de um grupo para indicarem com quais dos companheiros preferem ou não encontrar-se em determinada actividade (Bastin, 1980). As escolhas realizadas fornecem informação relevante acerca do estatuto social individual (popular, rejeitado, negligenciado ou controverso) e a estrutura do grupo (Sheridan & Walker, 1998).

A utilização deste tipo de técnicas pode ser aplicada em várias áreas, sendo as principais a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Clínica e a Psicologia Educacional (Arias, 2003; Sheridan & Walker, 1998). Quanto à sua validade esta técnica permite resultados mais significativos comparativamente com observações naturalistas, por exemplo (Sheridan & Walker, 1998).

A utilização da técnica sociométrica dever ser adaptada de acordo com o desenvolvimento das populações às quais vai ser aplicada (Sheridan & Walker, 1998). Assim, neste estudo, será utilizado um teste sociométrico adaptado, constituído por duas partes. Numa primeira parte os alunos deverão responder de acordo com uma escala tipo-Likert de 5 pontos (nada, algumas vezes, um pouco mais, muitas vezes e sempre) indicando as suas preferências e rejeições face a cada um dos colegas da turma, para dois momentos específicos (na sala de aula e no recreio). Optamos por seleccionar estes 2 momentos que remetem para as actividades de trabalho (em contexto sala de aula) e brincadeiras (no recreio) uma vez constituindo situações próximas da realidade das crianças para, assim, aumentar a sua motivação para a participação.

Num segundo momento foram colocadas um conjunto de 12 questões que abordavam diferentes aspectos da vida escolar (“Alguns meninos são os melhores da turma. Conseguem quase sempre boas notas e o(a) professor(a) usa muitas vezes o seu trabalho como exemplo para o resto da turma. Quais os meninos da tua turma que são assim?”) e competências sociais e relacionais - prosocial, antisocial e asocial - (“Alguns meninos dão-se bem com o(a) professor(a). Gostam de falar com ele(a) e o(a)

professor(a) gosta de passar tempo com esses meninos. Quais os meninos da tua turma que são assim?”), (ver em Anexo IV, p. 159).

Por questões metodológicas a técnica sociométrica exige a identificação das crianças implicadas no estudo. Contudo, na apresentação dos resultados nenhum interveniente foi identificado, no sentido de garantir a confidencialidade dos dados recolhidos (Almeida & Freire, 2003).

Para a administração da técnica sociométrica organizamos grupos de cinco crianças que eram conduzidas para uma sala livre. As crianças eram sentadas dispersas pela sala para que nenhuma criança conseguisse ver as respostas dos colegas e a aplicação seria facilitada.

Anteriormente à apresentação da folha de respostas foi realizado um trabalho preparatório para o que iria ser solicitado no sentido de sensibilizar as crianças para a importância da sinceridade das suas respostas e da confidencialidade da informação obtida (Bastin, 1980).

Todas as crianças que participaram no estudo responderam às duas partes constituintes da sociometria, à excepção das crianças com PEA.

O nível de aceitação e rejeição das crianças no grupo de pares é medido pela consideração da percentagem das respostas em que as crianças foram mencionadas pelos colegas da classe para as duas partes que constituem a técnica sociométrica.

Desenho da Classe

O Desenho Infantil apresenta-se como um importante recurso no trabalho psicoterapêutico com a criança. Através da sua análise é possível compreender aspectos psíquicos vivenciados pela criança (Decobert & Sacco, 2000), pela riqueza de informação que permite obter (Humphrey & Lewis, 2008; Longobardi, Negro, Pagani & Quaglia, 2001). A criança ao desenhar representa características dos objectos, dando a sua visão da realidade de uma forma objectiva (Longobardi et al, 2001), exprimindo a sua afectividade (Lee & Hobson, 2006; Quaglia & Saglione, 1990; Quaglia, 2003). Este método pode representar um modo inovador de explorar a perspectiva individual de cada criança, mais dificilmente conseguida pelo recurso a outro tipo de metodologias (Humphrey & Lewis, 2008).

Todos os elementos constituintes da sala de aula são investidos de uma carga afectiva, sendo que no desenho da sala de aula a criança expressa as suas incertezas, os seus medos e o relacionamento mais ou menos satisfatório face a toda a classe (aula enquanto actividade escolar, professores e colegas). Deste modo, o desenho da sala de aula constitui num precioso instrumento na recolha de informação sobre os sentimentos nutridos pelas crianças em relação aos seus colegas e respeito pela própria classe (Quaglia & Saglione, 1990; Quaglia, 2003).

No nosso estudo todas as crianças realizaram um desenho da própria classe, incluindo algumas crianças com PEA, sendo que das 20 crianças com PEA 8 realizaram o desenho da classe (ver em Anexo VII, p. 193).

Anteriormente à realização do desenho clarificámos, junto das crianças, o conceito de classe indicando que: *"A classe é constituída pela sala de aula, o professor e os alunos. É um espaço onde é possível aprender e ensinar"*. Após esta explicação, solicitámos que indicassem elementos constituintes da sua classe (que poderiam estar ou não visíveis e presentes naquele momento). De seguida, abordámos aspectos como as tarefas realizadas pelo professor e pelos alunos (específicas da própria turma). Permitimos também às crianças que indicassem rotinas particulares da turma, possibilitando, deste modo, uma enumeração de informação pertinente relativa à própria classe. Após este diálogo em grupo, referimos: *"Agora, nessa folha branca, vão desenhar a vossa classe como quiserem. Mas não se esqueçam que é a vossa própria classe"*. Assim, partindo da conversa e explicações iniciais, era pedido às crianças que realizassem um desenho da sua própria classe, com toda a liberdade de execução.

Após a realização dos desenhos da classe solicitámos, individualmente a cada criança, que nomeasse os elementos incluídos no desenho, o contexto e situação representadas.

Ao nível da análise, Corman (1967) identificou três níveis de leitura e interpretação do desenho: nível gráfico, nível das estruturas formais e nível de conteúdo. O nível gráfico inclui a amplitude do espaço ocupado dos sinais gráficos, ritmo do traçado, a área preenchida e os espaços em branco. O nível das estruturas formais diz respeito à representação do esquema corpóreo. Por último, no nível de conteúdo, inclui-se a leitura e interpretação do desenho da classe. Neste nível de análise poderão ser considerados todos os elementos representados no desenho, nomeadamente, a colocação espacial de

si próprio, do professor, dos colegas e a representação de pormenores constituintes da sala (cit. por Quaglia, 2003).

Neste estudo, apresentamos alguns desenhos ilustrativos da representação das crianças sobre a sua própria classe. Seleccionámos alguns desenhos realizados por algumas crianças das turmas, em que a criança inclui ou exclui a(s) criança(s) com PEA do seu registo gráfico da própria classe. Apresentamos, também alguns desenhos realizados por algumas crianças com PEA que ilustram as suas representações da sua vida escolar.

c. Procedimentos

Para a concretização deste trabalho seguimos vários passos iniciando pela tradução da STRS (Student-Teacher Relationship Scale) (Pianta, 1996).

Posteriormente, entrámos em contacto com várias Escolas onde estão incluídas crianças com PEA no sentido de apresentar o Projecto a que nos propusemos.

Após dado consentimento, foram entregues pedidos de autorização para os encarregados de educação e solicitadas as listas das turmas com os nomes das crianças para que pudessemos construir a Técnica Sociométrica.

Obtidas todas as autorizações necessárias, foram agendadas datas com os professores e com as turmas para darmos início à recolha de dados.

Quando recolhida toda a informação necessária ao estudo, procedemos ao tratamento e análise dos dados.

d. Resultados

Relacionamento Professor-aluno

O primeiro momento do estudo da relação professor aluno fez-se a partir da análise das correlações entre as variáveis consideradas no estudo e as três sub-escalas da Escala de Relacionamento Professor-aluno.

Em segundo lugar, fizeram-se estudos de comparações de médias de resultados a partir de ANOVA a um factor (One-Way). A propósito, fizeram-se comparações múltiplas *a posteriori* (Post-Hoc) para verificar entre que variáveis havia diferenças significativas.

Dos vários testes Post-Hoc possíveis, uma vez não existindo consenso sobre qual o mais apropriado, optamos pelo teste Scheffé que normalmente é utilizado na comparação de um número reduzido de grupos (Moreira, 2003a).

Relação das variáveis independentes consideradas com as sub-escalas do Professor titular

A matriz de correlações (Tabela 6) revela, para a sub-escala conflito, correlações significativas quanto ao ano da turma ($r = -,15, p <,05$), indicando que os valores desta sub-escala se apresentam mais elevados para crianças a frequentar turmas dos primeiros anos. O tempo de frequência da sala regular também apresenta uma correlação significativa ($r = -,45, p <,01$) o que revela que quanto menor o tempo que a criança com PEA permanece na sala regular, maior tenderá o professor titular a perceber o relacionamento com a criança como conflituoso. Para os alunos em condição de NEE apresentam-se correlações significativas ($r = -,24, p <,01$) evidenciando que na amostra considerada, a sub-escala conflito foi superior para as crianças em situação de NEE comparativamente com as outras crianças da turma.

A idade dos alunos ($r = -,30, p <,01$) e o ano da turma ($r = -,24, p <,01$) apresentam correlações significativas com o total da sub-escala proximidade. Estes dados indicam que quanto menor a idade dos alunos e quanto menor o ano da turma, maiores serão os valores obtidos na sub-escala proximidade. O tempo que o professor está com a turma ($r = ,13, p <,05$) e a condição de NEE ($r = ,18, p <,01$) também apresentam correlações significativas com o total da sub-escala proximidade do professor titular. Comprovamos, assim, que quanto maior o tempo que o professor está com a turma, maiores são os valores da sub-escala proximidade. Por outro lado, é face às crianças que não apresentam nenhuma condição de NEE que os professores percebem uma maior proximidade no relacionamento.

Quanto ao total da sub-escala dependência do professor titular registaram-se diferenças significativas relativamente à idade dos alunos ($r = -,33, p <,01$), ao ano da turma ($r = -,42, p <,01$), idade do professor ($r = -,24, p <,01$), aos anos de ensino do professor ($r = -,28, p <,01$), ao tempo que o professor está com a turma ($r = -,26, p <,01$), a condição de NEE ($r = -,17, p <,01$) e ao tempo de frequência da sala regular pela criança

com PEA ($r = -,50, p <,05$). Constatamos que quanto menor a idade dos alunos, o ano da turma, a idade do professor da turma, os seus anos de ensino, o tempo que está com turma e o tempo que a criança com PEA frequenta a sala regular, maiores são os valores da sub-escala dependência. Por outro lado, quando a criança tem PEA ou outra situação de NEE maiores serão os valores da sub-escala dependência.

Tabela 6 – Correlações das sub-escalas do professor titular e variáveis consideradas no estudo

Sub-escalas / Variáveis	T.C.	T.P.	T.D.	I.A.	I.P.	A.T.	NEE	P.D.	H.F.	T.F.	T.T.	A.P.
T.C.	–											
T.P.	-,07	–										
T.D.	,56**	,32**	–									
I.A.	-,09	-,30**	-,33**	–								
I.P.	,03	-,01	-,24**	,21**	–							
A.T.	-,15*	-,24**	-,42**	,83**	,32**	–						
NEE	-,24**	,18**	-,17**	-,14*	,01	-,04	–					
P.D.	-,28	-,17	-,37	,25	,18	,19	, ^a	–				
H.F.	,03	,11	-,05	,11	-,21	-,12	, ^a	,77**	–			
T.F.	-,45*	-,24	-,50*	,42	-,10	,64**	, ^a	,24	,19	–		
T.T.	-,02	,13*	-,26**	,61**	,64**	,72**	,01	-,32	-,45*	,17	–	
A.P.	,00	,06	-,28**	,25**	,95**	,32**	,03	-,14	-,27	-,14	,70**	–

Legenda: *. Correlação significativa ao nível de 0,05; **. Correlação significativa ao nível de 0,01; ^a. – a correlação não pode ser calculada porque pelo menos uma das variáveis é constante; T.C. – total sub-escala conflito; T.P. – total sub-escala proximidade; T.D. – total sub-escala dependência; I.A. – idade dos alunos; I.P. – idade dos professores; A.T. – ano da turma; NEE – aluno com necessidades específicas de educação; P.D. – tipo de programa didático seguido pela criança com PEA (perturbação do espectro do autismo); H.F. – número de horas de frequência semanal da turma regular pela criança com PEA; T.F. – tempo que a criança com PEA frequenta a turma regular; T.T. – tempo que o professor está com a turma; A.P. – anos de ensino do professor.

Relação das variáveis independentes consideradas com as sub-escalas do Professor de Apoio

Quanto ao professor de apoio foram evidentes correlações entre o total da sub-escala proximidade, os anos de ensino do professor de apoio ($r = -,46, p <,05$) e a idade do professor de apoio ($r = -,46, p <,05$). Constatamos, assim, que quantos mais anos de ensino e quanto maior a idade do professor de apoio menos tende a perceber a sua relação com a criança como sendo próxima.

Quanto ao total da sub-escala dependência do professor de apoio registaram-se correlações significativas com a idade do professor de apoio ($r = ,46, p <,05$) que revelam

que quanto maior a idade do professor maior tenderá a perceber um relacionamento dependente com os alunos.

Estes dados podem ser observados na Tabela 7.

Tabela 7 – Correlações das sub-escalas do professor de apoio e variáveis consideradas no estudo

Sub-escalas /Variáveis	T.C.	T.P.	T.D.	I.A.	I.P.	A.T.	NEE	P.D.	H.F.	T.F.	A.P
T.C.	–										
T.P.	-,05	–									
T.D.	,38	,30	–								
I.A.	-,14	-,20	-,24	–							
I.P.	,37	-,46*	,46*	-,20	–						
A.T.	-,30	-,19	-,31	,83**	-,17	–					
NEE	, ^a	, ^a	, ^a	-,14*	, ^a	-,04	–				
P.D.	-,40	-,43	-,39	-,25	-,07	,19	, ^a	–			
H.F.	-,36	-,13	-,40	,11	-,27	-,12	, ^a	,77**	–		
T.F.	-,40	,04	-,43	,42	-,20	-,64**	, ^a	,24	,19	–	
A.P.	,34	-,46*	,37	-,26	,83**	-,25	, ^a	-,11	-,28	-,36	–

Legenda: *. Correlação significativa ao nível de 0,05; **. Correlação significativa ao nível de 0,01; ^a. – a correlação não pode ser calculada porque pelo menos uma das variáveis é constante; T.C. – total sub-escala conflito; T.P. – total sub-escala proximidade; T.D. – total sub-escala dependência; I.A. – idade dos alunos; I.P. – idade dos professores; A.T. – ano da turma; NEE – aluno com necessidades específicas de educação; P.D. – tipo de programa didático seguido pela criança com PEA (perturbação do espectro do autismo); H.F. – número de horas de frequência semanal da turma regular pela criança com PEA; T.F. – tempo que a criança com PEA frequenta a turma regular; A.P. – anos de ensino do professor.

Estudo das diferenças entre médias de resultados nas sub-escalas do Professor titular

Os estudos sobre diferenças entre médias de resultados evidenciaram, para a sub-escala conflito do professor titular, diferenças significativas entre médias de resultados $F(2, 301)=10,02$, $p<,01$, quando se comparam crianças com PEA e outras crianças com NEE. Comparações múltiplas *a posteriori* revelam que estas diferenças são favoráveis às crianças em situação de NEE e às crianças com PEA. Constatamos, assim, que a percepção dos professores da turma face ao seu relacionamento com as crianças com PEA ou noutra situação de NEE tende a ser mais conflituoso comparativamente com as outras crianças da turma.

Registaram-se também diferenças significativas entre médias de resultados $F(2, 17)= 4,81, p<,01$ quando se comparam crianças com PEA que apresentam um currículo simplificado e crianças com PEA que apresentam o mesmo currículo do que as restantes crianças da classe. Comparações múltiplas *a posteriori* indicaram que estas diferenças são favoráveis às crianças com PEA que apresentam um currículo simplificado. Estes dados confirmam que relativamente às anteriores os professores da turma têm a percepção de que o relacionamento que estabelecem com estas é mais conflituoso. Foram ainda evidentes relativamente à sub-escala conflito diferenças significativas entre médias de resultados $F(4, 299)=6,03, p<,01$ quando se comparam crianças a frequentar turmas de 2º ano, 3º e 4º ano e de 4º ano. Comparações múltiplas *a posteriori* mostraram que essas diferenças são favoráveis às crianças a frequentar turmas de 2º ano comparativamente a turmas de 3º e 4º ano e de 4ºano. Por fim, comprovamos a existência de diferenças significativas entre médias de resultados $F(5, 298)= 4,84, p<,01$ quando se comparam professores que leccionam há 16-20 anos com professores que leccionam há menos de um ano e entre 26-30 anos. Comparações múltiplas *a posteriori* mostraram que essas diferenças significativas são favoráveis a professores que leccionam há 16-20 anos comparativamente com professores que leccionam há menos de um ano e entre 26-30 anos.

Quanto à sub-escala proximidade do professor titular foi evidente a existência de diferenças significativas entre médias de resultados $F(2, 301)= 5,49, p<,01$ quando comparadas crianças com NEE e crianças com PEA. As comparações múltiplas realizadas *a posteriori* permitiram constatar que essas diferenças significativas são favoráveis a crianças sem NEE comparativamente com crianças com PEA, confirmando a informação obtida pela análise correlacional. Foram evidentes também diferenças significativas entre médias de resultados $F(2, 301)= 5,05, p<,01$ quando comparados professores que estão com a turma há 3 anos e professores que estão com a turma há menos de um ano e há 2 anos. Comparações múltiplas *a posteriori* revelaram que essas diferenças eram favoráveis a professores que estão com a turma há 3 anos comparativamente a professores que estão com a turma há menos de um ano e há 2 anos. Ainda quanto à sub-escala proximidade apresentaram-se diferenças significativas entre médias de resultados $F(4, 299)=11,04, p<,01$ quando comparadas crianças a frequentar turmas de 1ºano, 2º ano, turmas mistas de 3º e 4º ano e turmas de 4º ano. Comparações múltiplas *a posteriori* revelaram que essas diferenças são favoráveis a

crianças a frequentar turmas de 1ºano, 2ºano e turmas mistas de 3º e 4º ano. Estes resultados indicam que o total da sub-escala proximidade apresenta valores mais elevados para crianças a frequentar os anos de escolaridade indicados acima comparativamente com crianças a frequentar turmas de 4º ano. Foram ainda registadas diferenças significativas entre médias de resultados $F(5, 298)=10,56, p<,01$ quando comparados professores que leccionam há menos de um ano, entre 11-15 anos, entre 16-20 anos, entre 21-25 anos, entre 31-35 anos. Comparações múltiplas *a posteriori* revelaram que essas diferenças são favoráveis a professores que leccionam há menos de um ano, entre 16-20 anos, entre 21-25 anos e entre 31-35 anos comparativamente com professores que leccionam entre 11-15 anos.

Quanto à sub-escala dependência foram visíveis diferenças significativas entre médias de resultados $F(2, 301)= 10,99, p<,01$ quando comparados professores que estão com a turma há menos de um ano e professores que estão com a turma há 3 anos. Comparações múltiplas *a posteriori* revelaram que essas diferenças eram favoráveis a professores que estão com a turma há menos de um ano comparativamente a professores que estão com a turma há 3 anos. Outras diferenças significativas quanto a médias de resultados para esta sub-escala registaram-se ao nível dos anos de ensino do professor da turma, $F(5, 298)= 14,98, p<,01$ considerando professores que leccionam há 11-15 anos, 16-20 anos, 21-25 anos, 26-30 anos e há 31-35 anos. Comparações múltiplas *a posteriori* revelaram que essas diferenças eram favoráveis a professores que leccionam há 16-20 anos comparativamente com professores que leccionam há 11-15 anos, há 21-25 anos, há 26-30 anos e há 31-35 anos. Ainda considerando esta sub-escala, pela análise de comparações múltiplas obtidas através de testes Post Hoc foi evidente a existência de diferenças significativas entre médias de resultados $F(4, 299)=27,25, p<,01$ que permite concluir que relativamente às turmas de 2º ano a percepção de um relacionamento dependente por parte dos professores da turma é superior comparativamente às turmas de 1ºano, 3ºano, 4º ano e de 3º e 4º ano.

As tabelas com os dados indicados anteriormente podem ser consultadas no Anexo VI (p. 169).

Estudo das diferenças entre médias de resultados nas sub-escalas do Professor de Apoio

Na sub-escala conflito do professor de apoio comprovamos a existência de diferenças significativas entre médias de resultados $F(3,15) = 4,52, p < ,01$ quando comparados professores com idades compreendidas entre os 31-40 anos e os 51-60 anos. As comparações múltiplas realizadas *a posteriori* revelaram que os resultados eram favoráveis a professores com idades compreendidas entre os 51-60 anos.

Relativamente à sub-escala proximidade dos professores de apoio pela análise de comparações múltiplas foram evidentes diferenças significativas entre médias de resultados $F(3, 15) = 5,20, p < ,01$ favorável a crianças com PEA que permanecem na sala de aula regular entre 15-22 horas comparativamente com crianças com PEA que permanecem na sala de aula regular mais de 22 horas por semana.

Quanto à sub-escala dependência do professor de apoio foram evidentes diferenças significativas entre médias de resultados $F(4, 14) = 3,45, p < ,01$ quando comparadas crianças a frequentar turmas de 2º ano e de 3º ano. A análise de comparações múltiplas *a posteriori* revelou que esses resultados eram favoráveis a crianças a frequentar turmas de 2º ano comparativamente a crianças a frequentar turmas de 3º ano. Assim, é com crianças com PEA a frequentar turmas de 2º ano que os professores de apoio percebem um relacionamento mais dependente comparativamente a crianças com PEA a frequentar turmas de 3º ano. Relativamente ao número de horas semanal de frequência da sala regular também foram evidentes diferenças significativas entre médias de resultados $F(3, 15) = 4,47, p < ,01$ quando comparada uma permanência na sala de 8-14 horas por semana, 15-22 horas por semana e uma permanência superior a 22 horas semanais. Comparações múltiplas *a posteriori* revelaram que essas diferenças significativas são favoráveis a crianças que permanecem na sala 8-14 horas por semana comparativamente a crianças que permanecem na sala de aula regular entre 15-22 horas e num período superior a 22 horas. De acordo com estes dados, constatamos que os valores da sub-escala dependência dos professores de apoio tendem a ser superiores para alunos com PEA que permanecem na sala regular entre 8-14 horas por semana comparativamente a alunos com PEA que têm uma frequência semanal superior a esse período.

Por fim, registaram-se ainda diferenças significativas entre médias de resultados $F(3, 15) = 7,37, p < ,01$ quando comparadas crianças que frequentam a turma há um ano, há 2 anos e há 3 anos. A análise de comparações múltiplas *a posteriori* revelou que essas diferenças eram favoráveis a crianças que frequentam a turma há um ano comparativamente a crianças que frequentam a turma há 2 anos e há 3 anos. De acordo com estes dados a sub-escala dependência tende a apresentar valores mais elevados para crianças com PEA que frequentam a turma há um ano comparativamente a crianças com PEA que frequentam a sala de aula regular num período superior a um ano.

Os dados apresentados anteriormente podem ser consultados no Anexo VI, (p. 169).

Técnica sociométrica

Primeira parte do teste Sociométrico

Na apresentação dos resultados da primeira parte do teste sociométrico optamos por agrupar itens extremos de modo a obter uma representação mais clara das preferências e rejeições. Assim, considerámos 3 níveis, o nível baixo constituído pelos itens “nunca” e “algumas vezes”, o nível médio composto pelo item “um pouco mais” e o nível alto inclui os itens “muitas vezes” e “sempre”.

Como podemos observar pela análise da Tabela 18, não existem grandes diferenças entre médias de percentagens para cada um dos grupos considerados para o momento de sala de aula e no recreio. Contudo, podemos afirmar que as crianças com PEA apresentam mais nomeações a um nível baixo para o contexto do recreio ($M = 42, 78; DP = 23,59$) comparativamente com o contexto de sala de aula ($M = 39, 99; DP = 20,01$). Por outro lado, foi no contexto sala de aula que se registaram mais nomeações a um nível médio ($M = 16, 28; DP = 11,38$) comparativamente com o contexto do recreio ($M = 14, 06; DP = 8,60$).

Quanto às crianças noutra condição de NEE foram registadas para o nível baixo da sala de aula nomeações mais negativas ($M = 58, 83; DP = 24,12$) comparativamente com o contexto do recreio ($M = 54, 02; DP = 21,90$), apresentando para este último contexto mais nomeações a um nível alto ($M = 54, 02; DP = 21,90$) e a um nível médio ($M = 12, 26; DP = 6,24$).

Relativamente às outras crianças da turma foram evidentes mais nomeações para o nível baixo ($M = 37, 27; DP = 17,94$) e para o nível médio ($M = 17, 75; DP = 9,70$) do contexto sala de aula comparativamente ao contexto do recreio, sendo que para este contexto se registaram mais nomeações para o nível alto ($M = 47, 78; DP = 18,67$) comparativamente com o contexto sala de aula.

Dos três grupos, quanto ao contexto de sala de aula as crianças noutra condição de NEE apresentam mais nomeações a um nível baixo ($M = 58, 83; DP = 24,12$) comparativamente com as crianças com PEA ($M = 39, 99; DP = 20,01$) e as outras crianças da turma ($M = 37, 27; DP = 17,94$). As outras crianças da turma são as que apresentam menos nomeações para o nível mais baixo na sala de aula apesar de não existirem diferenças significativas quanto às nomeações das crianças com PEA. Quanto ao nível alto ($M = 43, 73; DP = 20,47$) e nível médio ($M = 16, 28; DP = 11,38$) das crianças com PEA e o nível alto ($M = 45, 23; DP = 19,90$) e o nível médio ($M = 17, 75; DP = 9,70$) das outras crianças da turma são evidentes mais nomeações comparativamente às crianças noutra situação de NEE relativamente ao nível alto ($M = 29, 37; SD = 25,61$) e nível médio ($M = 11,11; DP = 10, 25$).

Para o contexto do recreio os resultados foram semelhantes aos observados no contexto sala de aula.

Tabela 18 – Percentagem das respostas obtidas na primeira parte do teste sociométrico

	Crianças com PEA		Crianças com outra NEE		Crianças da turma	
	% M	DP	% M	DP	% M	DP
Na sala						
Nível baixo	39,99	20,01	58,83	24,12	37,27	17,94
Nível médio	16,28	11,38	11,11	10,25	17,75	9,70
Nível alto	43,73	20,47	29,37	25,61	45,23	19,90
No recreio						
Nível baixo	42,78	23,59	54,02	21,90	35,20	17,55
Nível médio	14,06	8,60	12,26	6,24	16,92	9,41
Nível alto	43,16	22,82	33,72	25,53	47,78	18,67

Nota – PEA – Perturbações do Espectro do Autismo; NEE – Necessidades Específicas de Educação; %M – média da percentagem; DP – Desvio Padrão

Relação entre o total das sub-escalas do Professor titular e a primeira parte do teste sociométrico

Através da análise das correlações entre a primeira parte do teste sociométrico e a Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ver Tabela 19) destacamos que para a sub-escala conflito do professor titular foram evidentes correlações significativas para o nível baixo da sala de aula ($r = ,36, p <,01$), o nível baixo do recreio ($r = ,26, p <,01$), o nível alto da sala de aula ($r = -,30, p <,01$) e o nível alto do recreio ($r = -,22, p <,01$). Constatamos que para os níveis baixos da sala e do recreio os valores da sub-escala conflito do Professor titular tendem a ser mais elevados. Em contrapartida, quanto menores os valores obtidos na sub-escala conflito maiores se manifestarão os níveis altos da sala de aula e do recreio.

Quanto à sub-escala proximidade os resultados são inversos aos apresentados anteriormente para a sub-escala conflito, uma vez que quanto maiores os valores da sub-escala proximidade maiores são os níveis altos da sala de aula ($r = ,19, p <,01$) e do recreio ($r = ,17, p <,01$). Por outro lado, quanto menores os valores da sub-escala proximidade maiores se apresentam os valores dos níveis baixos na sala de aula ($r = -,20, p <,01$) e no recreio ($r = -,19, p <,01$).

Tabela 19 - Correlações das sub-escalas do professor titular e a primeira parte do teste sociométrico

Sub-escalas / T.S. 1	T.C.	T.P.	T.D.	B.S.	M.S.	A.S.	B.R.	M.R.	A.R.
T.C.	-								
T.P.	-,07	-							
T.D.	,56**	,32**	-						
B.S.	,36**	-,20**	,11	-					
M.S.	-,10	-,01	-,06	-,10	-				
A.S.	-,30**	,19**	-,08	-,87**	-,38**	-			
B.R.	,26**	-,19**	,09	,87**	,01	-,82**	-		
M.R.	-,07	,04	-,07	-,02	,55**	-,25**	-,16**	-	
A.R.	-,22**	,17**	-,05	-,82**	-,27**	,90**	-,89**	-,32**	-

Legenda: *. Correlação significativa ao nível de 0,05; **. Correlação significativa ao nível de 0,01; T.S. 1 – primeira parte do teste sociométrico; T.C. – total sub-escala conflito; T.P. – total sub-escala proximidade; T.D. – total sub-escala dependência; B.S. – nível baixo na sala de aula; M.S. – nível médio na sala de aula; A.S. – nível alto na sala de aula; B.R. – nível baixo no recreio; M.R. – nível médio no recreio; A.R. – nível alto no recreio.

Segunda parte do teste Sociométrico

Através da análise factorial com rotação varimax, de acordo com Maroco (2003) com recomendação boa e executável ($KMO = .83$), realizada às 12 questões que constituem a segunda parte do teste sociométrico obtivemos 3 factores que explicam 71,24% da variância total. Pela análise do scree plot extraímos 3 factores que foram agrupados de acordo com diferentes aspectos: escolar e competências sociais e relacionais (ver Tabela 20 em Anexo V, p. 163). Definimos estes factores como positivos (escolar e prosocial), e como negativos (anti-social e asocial). Este agrupamento pareceu-nos conceptualmente coerente e esclarecedor para considerar numa análise de dados.

Na Tabela 21 podemos observar as percentagens obtidas para as crianças com PEA, as outras crianças em situação de NEE e as restantes crianças da turma para cada uma das dimensões consideradas.

A partir da sua análise podemos constatar que as crianças com PEA apresentam mais nomeações para aspectos prosociais nomeadamente como sendo crianças preferidas para brincar ($M=35,55$; $DP=22,56$) e como crianças que gostam de estar com o professor e com as quais o professor também gosta de estar ($M=32,73$; $DP=26,77$). Nos aspectos asociais também foram registadas mais nomeações para a questão que remete para a exclusão “Alguns meninos são excluídos, não são convidados para festas e brincadeiras” ($M=23,81$; $DP=18,95$). As nomeações mais baixas para as crianças com PEA apresentaram-se ao nível dos aspectos anti-sociais começar lutas ($M=8$; $DP=15,68$) e meter-se muitas vezes em problemas ($M=12,85$; $DP=19,06$); e para aspectos escolares como serem os melhores na leitura ($M=10,50$; $DP=16,37$).

As crianças noutra situação de NEE apresentam mais nomeações para aspectos anti-sociais destacando-se o fazerem muito barulho ($M=55,68$; $DP=13,34$), o meterem-se muitas vezes em problemas ($M=43,21$; $DP=35,48$) e o começarem lutas ($M=36,28$; $DP=29,33$). Para aspectos asociais como o não ser convidado para festas e brincadeiras ($M=37,16$; $DP=14,33$) e o ser gozado ($M=29,80$; $DP=12,69$) também foram registadas mais nomeações. Por fim, acrescentamos para a área prosocial, dar-se bem com o professor ($M=35,64$; $DP=21,51$). Os aspectos onde foram evidentes menos nomeações para as crianças noutra situação de NEE foram para a área asocial parecer triste ($M=7,34$; $DP=8,13$) e para a área escolar ser o melhor da turma ($M=9,84$; $DP=13,29$).

Relativamente às outras crianças das turmas foi para a área prosocial onde se evidenciaram mais nomeações destacando-se o gostar de brincar ($M=45,91$; $DP=19,99$), o dar-se bem com o professor ($M=39,62$; $DP=30,68$) e o ajudar ($M=31,39$; $DP=19,89$). Na área asocial foi onde se registaram menos nomeações, como o parecer triste ($M=6,12$; $DP=7,58$), o ser gozado ($M=10,11$; $DP=10,28$) e o não ser convidado para festas e brincadeiras ($M=9,90$; $DP=10,93$).

Comparando estes três grupos de crianças importa referir que as crianças com PEA e as outras crianças com outra condição de NEE são mais nomeadas para aspectos negativos comparativamente com as outras crianças da turma. As crianças noutra condição de NEE apresentam mais nomeações negativas comparativamente com as crianças com PEA. As crianças com PEA apresentam mais nomeações para aspectos prosociais comparativamente com as crianças com outra situação de NEE.

Tabela 21 – Percentagem das respostas obtidas na segunda parte do teste sociométrico

Aspectos	Questões	Crianças com PEA		Crianças com NEE		Crianças da turma	
		% M	DP	% M	DP	% M	DP
Positivos:							
Escolar	É dos melhores da turma	17,26	20,69	9,84	13,29	27,72	27,26
	É bom a matemática	20,14	26,15	13,66	11,92	29,85	25,21
	É bom na leitura	10,50	16,37	19,31	19,81	28,13	26,43
Prosocial	Com quem os colegas gostam de brincar	35,55	22,56	21,88	9,77	45,91	19,99
	Dá-se bem com o professor	32,73	26,77	35,64	21,51	39,62	30,68
	Ajuda os outros, é justo e sabe partilhar	19,21	23,46	16,79	10,06	31,34	19,89
Negativos:							
Anti-social	Faz coisas estranhas e muito barulho	21,26	21,25	55,68	14,34	22,44	21,04
	Mete-se muitas vezes em problemas	12,85	19,06	43,21	35,48	15,75	20,14
	Começa lutas e diz coisas feias	8	15,68	36,28	29,33	13,50	20,19
Asocial	Chora muito e parece triste	21,66	25,09	7,34	8,13	6,12	7,58
	É gozado	14,40	21,21	29,80	12,69	10,11	10,28
	Não é convidado para festas e brincadeiras	23,81	18,95	37,16	14,33	9,90	10,93
Nota - PEA - Perturbações do Espectro do Autismo; NEE - Necessidades Específicas de Educação; %M - média da percentagem; DP - Desvio Padrão.							

Relação entre o total das sub-escalas do Professor titular e a segunda parte do teste sociométrico

A análise das correlações entre a segunda parte do teste sociométrico e a Escala de Relacionamento Professor-Aluno evidencia que para a sub-escala conflito do professor titular existem correlações significativas para as questões meter-se muitas vezes em problemas ($r = ,40, p <,01$), começar brigas ($r = ,38, p <,01$), fazer barulho ($r = ,44, p <,01$), parecer triste ($r = ,32, p <,01$), ser gozado ($r = ,33, p <,01$) e não ser convidado ($r = ,26, p <,05$). Estes dados revelam que quanto maior o valor obtido na sub-escala conflito mais elevados serão os valores obtidos nas respostas a estas questões da sociometria. Outras questões que apresentam uma correlação significativa, embora negativa, com a sub-escala conflito do professor titular são o ajudar os outros ($r = -,25, p <,01$), o dar-se bem com o professor ($r = -,28, p <,01$), tirar boas notas ($r = -,23, p <,01$), ler bem ($r = -,22, p <,01$) e o ser bom a matemática ($r = -,13, p <,05$). Para estes aspectos quanto menor o valor obtido na sub-escala conflito, maiores serão os valores das respostas a estas questões.

Quanto à sub-escala proximidade do professor titular foram evidentes correlações significativas com as questões gostar de brincar ($r = ,32, p <,01$), ajudar os outros ($r = ,24, p <,01$), tirar boas notas ($r = ,25, p <,01$), ser bom na leitura ($r = ,24, p <,01$), ser bom a matemática ($r = ,21, p <,01$) e o parecer triste ($r = ,12, p <,05$). Relativamente a estas questões quanto maior o valor obtido na sub-escala proximidade mais elevados serão os valores obtidos nas respostas a estas questões. Para o aspecto ser excluído constatamos que quanto menor o valor obtido na sub-escala proximidade maior será o valor obtido na resposta a essa questão ($r = -,12, p <,05$).

A sub-escala dependência do professor titular está significativamente correlacionada com as questões que remetem para a área anti-social (meter-se em problemas ($r = ,23, p <,01$); começar brigas ($r = ,17, p <,01$); fazer barulho ($r = ,19, p <,01$); parecer triste ($r = ,38, p <,01$) e para a área asocial (ser gozado ($r = ,23, p <,01$) e não ser convidado ($r = ,16, p <,01$)). Por outro lado, questões relacionadas com a área prosocial (dar-se bem com o professor ($r = -,26, p <,01$) e escolar (tirar boas notas ($r = -,15, p <,01$); ler bem ($r = -,21, p <,01$) e ser bom a matemática ($r = -,17, p <,01$)) apresentam uma relação significativa com a sub-escala dependência mas inversa, isto é,

quanto menor o valor obtido na sub-escala, maior será a percentagem de respostas obtidas para essas questões.

Tabela 22 – Correlações das sub-escalas do professor titular e a segunda parte do teste sociométrico

Sub-escalas / T.S.2	T.C.	T.P.	T.D.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
T.C.	–														
T.P.	,07	–													
T.D.	,56**	,32**	–												
1	–	,10	,04	–											
2	,40**	–	,23**	–	–										
3	,38**	–	,17**	–	,91**	–									
4	–	,25**	–	,63**	–	,35**	–								
5	,44**	–	,19**	–	,79**	–	,38**	–							
6	,32**	,12*	,38**	,05	,13*	,12*	,04	,11	–						
7	–	,10	–	,26**	–	,16**	,45**	–	–	–					
8	–	,25**	–	,15**	–	,16**	,59**	–	–	,64**	–				
9	–	,24**	–	,21**	–	,11	,55**	–	–	,58**	,84**	–			
10	–	,13*	–	,17**	–	,07	,49**	–	–	,51**	,83**	,78**	–		
11	–	,33**	–	,23**	–	,45**	–	–	–	–	–	–	–	–	–
12	–	,26**	–	,16**	–	,30**	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Legenda: * Correlação significativa ao nível de 0,05; ** Correlação significativa ao nível de 0,01; T.S. 2 – segunda parte do teste sociométrico; T.C. – total sub-escala conflito; T.P. – total sub-escala proximidade; T.D. – total sub-escala dependência; 1 – preferido para brincar; 2 – mete-se muitas vezes em problemas; 3 – começa lutas e diz coisas feias; 4 – ajuda os outros, é justo e sabe partilhar; 5 – faz coisas estranhas e muito barulho; 6 – chora muito e parece triste; 7 – dá-se bem com o professor; 8 – é dos melhores da turma; 9 – é bom na leitura; 10 – é bom a matemática; 11 – é gozado; 12 – não é convidado para festas e brincadeiras.

Relação entre o total das sub-escalas do Professor de apoio e a segunda parte do teste sociométrico

Para o professor de apoio para a sub-escala conflito registaram-se correlações significativas para o aspecto prosocial ajuda os colegas ($r = - ,47, p <,05$). Este valor indica que quanto menor o valor obtido na sub-escala conflito maiores serão as percentagens de resposta a esta questão.

A sub-escala dependência do professor de apoio está estatisticamente correlacionada com os aspectos asociais ser gozado ($r = - ,48, p <,05$); e não ser convidado ($r = - ,51, p <,05$), revelando que quanto menor for o valor obtido na sub-escala dependência maiores serão os valores obtidos nas respostas a estas duas questões.

Os dados apresentados anteriormente podem ser observados na Tabela 23.

Tabela 23 – Correlações das sub-escalas do professor de apoio e a segunda parte do teste sociométrico

Sub-escalas / T.S.2	T.C.	T.P.	T.D.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
T.C.	-														
T.P.	,05	-													
T.D.	,38	,30	-												
1	-,28	-,28	-,51*	-											
2	-,11	-,06	,12	-,26**	-										
3	-,16	,03	,12	-,16**	,91**	-									
4	-,39	-,38	-,22	,63**	-,43**	-,35**	-								
5	-,43	-,17	-,21	-,28**	,79**	,77**	-,38**	-							
6	-,35	-,15	-,40	,05	,13*	,12*	,04	,11	-						
7	,04	-,36	-,48*	,34**	-,19**	-,16**	,45**	-,22**	-,02	-					
8	,20	-,17	-,38	,56**	-,25**	-,16**	,59**	-,29**	-,03	,64**	-				
9	,32	-,32	-,35	,51**	-,20**	-,11	,55**	-,19**	-,03	,58**	,84**	-			
10	-,47*	-,18	-,23	,56**	-,18**	-,07	,49**	-,18**	,01	,51**	,83**	,78**	-		
11	,21	-,11	-,44	-,13*	,48**	,45**	-,14	,48**	,37**	-,04	-,16**	-,09	,12*	-	
12	-,17	,03	-,07	-,38**	,41**	,30**	-,29**	,34**	,14*	-,00	-,25**	-,21**	-,23**	,45**	-

Legenda: *, Correlação significativa ao nível de 0,05; **, Correlação significativa ao nível de 0,01; T.S. 2 – segunda parte do teste sociométrico; T.C. – total sub-escala conflito; T.P. – total sub-escala proximidade; T.D. – total sub-escala dependência; 1 – preferido para brincar; 2 – mete-se muitas vezes em problemas; 3 – começa lutas e diz coisas feias; 4 – ajuda os outros, é justo e sabe partilhar; 5 – faz coisas estranhas e muito barulho; 6 – chora muito e parece triste; 7 – dá-se bem com o professor; 8 – é dos melhores da turma; 9 – é bom na leitura; 10 – é bom a matemática; 11 – é gozado; 12 – não é convidado para festas e brincadeiras.

Desenho da Classe

As crianças com PEA foram representadas por 25 crianças (8,56 %) nos seus desenhos da classe.

Como já referimos esta componente do estudo destina-se essencialmente a aprofundar a compreensão do relacionamento em sala de aula, através da observação da inclusão ou exclusão da criança com PEA na representação gráfica que cada criança tem da sua classe. Enquanto componente exploratória do nosso estudo, a partir dessa observação faremos, assim, a título ilustrativo algumas análises e inferências.

Numa primeira análise distribuímos os 292 desenhos da classe por quatro categorias: 1) os que representam a(s) criança(s) com PEA no desenho (e consequentemente da sala de aula numa clara posição de inclusão), (8,72 %); 2) os que representam a(s) criança(s) com PEA no desenho mas numa situação diferenciada face aos outros (distância, proximidade face ao professor ou outra situação), (2,35 %); 3) os que representam uma parte ou a totalidade dos colegas excluindo a(s) criança(s) com PEA, (68,84 %); e 4) os que não representam os colegas, a(s) criança(s) com PEA ou o professor incluindo apenas espaços vazios ou objectos escolares (19,86 %).

As duas primeiras categorias remetem para a inclusão da criança com PEA no desenho da classe, enquanto que as categorias 3 e 4 remetem para a exclusão da criança com PEA da representação gráfica da própria classe. Não assumimos, desta forma, que a inclusão ou exclusão da criança com PEA do desenho da classe confirma a manifestação de processos de inclusão ou exclusão escolar da criança com PEA. Contudo, todos os desenhos realizados pelas crianças com PEA mostraram indicadores favoráveis a processos de inclusão da criança na turma, pela representação de colegas da própria turma, do professor titular, materiais e mobiliário escolar. Do mesmo modo, apesar destes indicadores, esta análise dos desenhos da classe não nos permite concluir que as crianças com PEA que realizaram o seu desenho da classe passaram por processos de inclusão bem sucedidos.

Na análise dos desenhos apenas consideramos o seu conteúdo, apresentando um pequeno comentário para alguns desenhos, ilustrativos das categorias apresentadas anteriormente, que permita compreender o que cada uma das crianças desenhou (ver em Anexo VII, p. 193).

Partindo do que cada uma das crianças representou, considerámos alguns pontos de análise como proximidade, distância, posição das crianças, momentos e elementos representados. Julgámos que estes aspectos nos poderão dar informação acerca da posição de cada uma das crianças na classe.

Pretendemos com o aspecto proximidade e distância, analisar a proximidade ou distância entre os elementos representados: da própria criança face às crianças com PEA, aos outros colegas, ao professor titular e do professor titular face à criança com PEA. A posição das crianças refere-se à representação gráfica das crianças ao mesmo nível ou a níveis distintos face à representação do próprio e restantes crianças incluídas no desenho. Nos momentos e elementos representados pretendemos compreender qual o contexto, situação concreta e elementos representados no desenho da própria classe. Estes pontos de análise podem ser observados na Tabela 24.

Apesar de termos julgado pertinente incluir no nosso trabalho esta informação realçamos o facto de não existir uma base teórica que permita fundamentar uma análise cuidada dos desenhos da classe. Pretendemos apenas compreender de que forma o conteúdo representado nos desenhos poderá sustentar os dados quantitativos que obtivemos.

Através da análise da Tabela 24 podemos observar que nos desenhos ilustrativos de processos de inclusão realizados pelas crianças das turmas foram obtidas percentagens mais elevadas para aspectos relativos à proximidade física face aos colegas (60%), face ao professor titular (72%) e face às crianças com PEA (68). A criança inclui-se a si própria em 60,61% dos desenhos. Destacamos também a posição das crianças da turma ao mesmo nível (78,79%), posição das crianças com PEA ao mesmo nível do que as restantes crianças (72,73%), e a representação do contexto da sala de aula (96,97%). Quanto aos desenhos realizados pelas crianças com PEA ilustrativos de processos de inclusão destacamos a proximidade física face aos colegas da turma, presente em 50% dos casos.

Nos desenhos que julgamos representativos de processos de exclusão destacamos o facto de em 56,76% dos casos a criança se incluir a si própria no desenho, sendo o contexto de sala de aula priviligiado (79,15%). Nos desenhos realizados pelas crianças das turmas foi visível uma maior percentagem para a posição das crianças da turma ao mesmo nível (59,07%).

Tabela 24 – Pontos de análise dos desenhos da classe

	Inclusão/exclusão da criança com PEA na representação gráfica da classe:	
	Inclusão (Categorias 1 e 2) %	Exclusão (Categorias 3 e 4) %
Proximidade		
1. Desenhos das Crianças da Turma		
Face à(s) criança(s) com PEA	28	–
Face aos colegas	60	47,88
Face ao Professor titular	72	24,71
Professor titular face à(s) criança(s) com PEA	68	–
2. Desenhos das Crianças com PEA		
Face à(s) criança(s) com PEA	25	–
Face aos colegas	50	–
Face ao Professor titular	25	–
Distância		
1. Desenhos das Crianças da Turma		
Face à(s) criança(s) com PEA	36	–
Face aos colegas	–	2,70
Face ao Professor titular	12	13,51
2. Desenhos das Crianças com PEA		
Face à(s) criança(s) com PEA	–	–
Face aos colegas	–	–
Face ao Professor titular	–	–
Posição das Crianças		
1. Ao mesmo nível		
Criança(s) da turma ao mesmo nível	78,79	59,07
Criança(s) com PEA ao mesmo nível	72,73	–
2. A um nível distinto		
Criança(s) da turma em níveis distintos	6,06	2,70
Criança(s) com PEA a um nível distinto	12,12	–
Elementos representados		
1. Desenhos de todas as Crianças		
Inclui-se a si própria(o)	60,61	56,76
Inclui Professor titular	81,82	61,01
Inclui Professor de apoio	6,06	0,77
2. Desenhos da Criança da turma		
Inclui outra criança com PEA	75	–
3. Desenhos da Criança com PEA		
Inclui criança(s) com PEA	8,56	–
Momentos representados		
1. Desenhos de todas as Crianças		
Contexto de sala de aula	96,97	79,15
Contexto de recreio	–	16,60
Contexto de sala de aula e do recreio	3,03	4,25

III. Discussão de Resultados

O presente estudo revela que a qualidade de relacionamento professor-aluno está associada com a situação de NEE e ao estatuto que a criança ocupa no grupo de pares e conseqüentemente o seu nível de inclusão social no grupo turma. Assim, o relacionamento entre professor-aluno é determinante na vida de qualquer criança.

Como constatamos o total da sub-escala conflito e o total da sub-escala dependência do professor titular é superior quando a criança apresenta PEA ou outra situação de NEE. Estes dados, face às crianças com PEA, foram também referenciados para o contexto italiano (Santos et al, 2010).

No nosso estudo constatamos que é para as outras crianças da turma que o professor titular percebe um relacionamento mais próximo o que permite concluir que, de facto, em contexto de sala de aula inclusiva as crianças com NEE são as mais vulneráveis, o que exige uma consideração das suas particularidades e a presença de um ambiente que respeite e valorize essas diferenças (Santos & Pomar, 2009).

Vários estudos permitem suportar os dados que obtivemos ao defenderem que uma relação saudável entre Professor-aluno permite dar suporte à criança, facilitando a comunicação e o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e académicas (Gerschel, 2003; Murray & Greenberg, 2006; Lisonbee et al, 2008; Santos & Pomar, 2009). Também de acordo com Good e Brophy (1972) as percepções dos professores sobre as competências comportamentais e académicas são uma variável determinante nos relacionamentos que se estabelecem em sala de aula, podendo conduzir à rejeição da criança por parte do professor (cit. por Sutherland et al, 2008). No nosso estudo constatamos que existe uma relação entre a qualidade de relacionamento professor-aluno e a inclusão da criança com PEA na classe, tal como fora observado no estudo que realizamos com o contexto italiano (Santos et al., 2010).

Henricsson e Rydell (2004) defendem que os relacionamentos professor-aluno com estudantes com problemas emocionais e comportamentais são descritos por um reforço negativo. Muitos professores poderão considerar o contexto de sala de aula regular inadequado para crianças que apresentam algum problema a nível emocional ou comportamental, facto que poderá comprovar os dados que obtivemos. No estudo realizado por Camisão (2004) alguns professores afirmaram que as salas de apoio eram as mais adequadas às especificidades das crianças com NEE. De acordo com Henricsson

e Rydell (2004) um relacionamento professor-aluno pobre tende a ser estável ao longo do tempo, assumindo um efeito negativo sobre o ajustamento escolar do aluno. Outros estudos permitiram compreender como uma relação negativa entre Professor-aluno pode afectar o desenvolvimento social e emocional da criança (Gerschel, 2003; Murray & Greenberg, 2006; Lisonbee et al, 2008) e conseqüentemente o seu nível de inclusão na classe.

Vários estudos mostraram que a inclusão não seria por si só suficiente para encorajar as interações sociais das crianças com PEA e os seus pares (Owen-DeSchryver et al, 2008) dando a presença do professor um importante contributo, uma vez que, o relacionamento professor-aluno apresenta também influência na relação que é estabelecida entre as crianças da classe. Aos professores compete a promoção de ambientes que suportem e conduzam à aceitação e competência social quer pelo relacionamento que estabelecem com a criança quer promovendo interações entre os alunos (Bauer et al, 2003; Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Pianta & Steinberg, 1995).

No nosso estudo foi visível uma relação entre a sub-escala conflito do professor titular e os níveis baixos para o contexto da sala de aula e do recreio. Para além deste facto, foi visível também para a sub-escala conflito e a sub-escala dependência do professor titular uma relação com aspectos antisociais (meter-se muitas vezes em problemas, começar brigas, fazer muito barulho) e aspectos asociais (chorar muito e parecer triste, ser gozado, não ser convidado). Para a sub-escala proximidade do professor titular comprova-se uma relação com os níveis altos da sala e do recreio e aspectos prosociais (gostar de brincar, ajudar os colegas), aspectos escolares (tirar boas notas, ler bem, ser bom a matemática) e os aspectos asociais (chorar muito e parecer triste). Quanto a este último aspecto julgamos estar relacionado com o facto de um relacionamento professor-aluno próximo poder dar a percepção de que a criança é mais protegida e vulnerável à manifestação de sentimentos. Contudo, não existem dados que permitam comprovar este facto.

Como vimos, uma atitude negativa do professor para com o aluno favorecerá a rejeição social dos pares, do mesmo modo que uma relação afectuosa professor-aluno promoverá a aceitação e ajustamento (Berry & O'Connor, 2010; Koomen & Leij, 2008; Santos & Pomar, 2009).

A relação entre qualidade de relacionamento professor-aluno e o nível de aceitação pelos colegas da classe é sustentada por vários autores ao defenderem que

quando é estabelecido um relacionamento conflituoso ou dependente com a criança os seus pares não as consideram como parte integrante da turma (Birch & Ladd, 1998; Pianta & Steinberg, 1992; Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003). Birch e Ladd (1997) constataram que os relacionamentos professor-aluno conflituosos estavam relacionados com a percepção de exibição de comportamentos agressivos por parte dos pares e a redução da frequência de comportamentos prosociais (cit. por Hamre & Pianta, 2001; Berry & O'Connor, 2010). Um relacionamento Professor-aluno conflituoso estava correlacionado com um aumento de problemas de comportamento. Por outro lado, quando presente um relacionamento professor-aluno próximo as crianças manifestavam níveis de ajustamento mais elevados (Berry & O'Connor, 2010; Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004). Um relacionamento conflituoso desenvolve nas crianças dificuldades ao nível da cooperação entre os pares e desenvolvimento de competências escolares comparativamente com crianças face às quais os professores percebem um relacionamento de proximidade (Pianta & Stuhlman, 2004).

A relação percebida pelo professor como dependente estava relacionada com dificuldades de ajustamento, apresentando a criança atitudes escolares mais negativas, menos competências relacionais com os pares podendo desenvolver comportamentos agressivos (Berry & O'Connor, 2010; Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004). Quando é mantido um relacionamento dependente ou conflituoso com a criança, os seus comportamentos são percebidos como incómodos, conduzindo à rejeição (Koomen & Leij, 2008).

Esta relação entre a qualidade de relacionamento professor-aluno e o nível de aceitação ou rejeição dos pares pode ser explicada pelo facto de uma pessoa reagir de acordo com as acções do outro com base no que acha que a outra pessoa percebe, sente e pensa (Forgas & Fitness, 2008; Heider, 1958). Estas percepções determinam o reforço ou desinvestimento desses mesmos relacionamentos (Hinde, 1997).

O relacionamento professor-aluno depende, entre outros factores, do desenvolvimento emocional, social e intelectual da criança (Parasuram, 2006). Num estudo realizado por Robertson, Chamberlain e Kasari (2003) concluiu-se que existem semelhanças entre o relacionamento professor e aluno com PEA e os estabelecidos entre professores e crianças com um desenvolvimento típico. Estas interações são afectadas pela presença de problemas comportamentais, quer a criança apresente ou não PEA. Os relacionamentos percebidos como mais positivos estão associados às crianças com

PEA que apresentam menos problemas comportamentais e que passam por um processo de inclusão mais bem sucedido em contexto de sala de aula. No nosso estudo este aspecto foi observado quer quando era a criança com PEA que apresentava problemas de comportamento, quer quando eram outras crianças com NEE a apresentar esse tipo de comportamentos. A nível cognitivo também se registaram diferenças significativas, sendo que as crianças com PEA e noutra situação de NEE registaram valores mais elevados para a sub-escala conflito e dependência comparativamente com outras crianças da turma para as quais era percebido um relacionamento professor-aluno de maior proximidade. Este facto pode ser também justificado por algumas turmas terem incluídas mais do que 3 crianças em situação de NEE (número superior ao recomendado) (Steele, 2003) que poderá dificultar o relacionamento professor-aluno.

Quanto ao programa didático seguido pela criança com PEA, o relacionamento professor-aluno era percebido como mais conflituoso para crianças com PEA que apresentavam um CEI comparativamente a outras crianças com PEA que seguiam o mesmo programa didático do que os colegas da classe. Portanto, no nosso estudo as capacidades cognitivas demonstraram ser um factor de influência no relacionamento professor-aluno.

Num estudo realizado por Parasuram (2006) comprovou-se que factores como a idade, ano da turma, sexo, anos de experiência do professor, condição de NEE e a frequência de contacto com a criança têm influência nas atitudes sobre a inclusão e consequente relacionamento professor-aluno e aceitação dos colegas da classe.

Constatámos ainda que, tal como apresentado no estudo de Parasuram (2006) o ano de ensino (e consequente idade), os anos de experiência do professor e a frequência de contacto com as crianças (medida pelo tempo que o professor está com a turma e o número de horas semanal de frequência da turma pela criança com PEA) apresentam uma relação significativa com a qualidade de relacionamento professor-aluno.

No presente estudo é com as crianças mais novas (a frequentar turmas de 2º ano) que os professores percebem uma relação mais conflituosa e de maior dependência. Do mesmo modo, o relacionamento é percebido como mais próximo para crianças mais novas (a frequentar turmas de 1º, 2º e turmas mistas de 3º e 4º ano) comparativamente com crianças a frequentar o 4º ano. Quanto aos anos de experiência profissional do professor, constatamos que são os professores que leccionam num período de 16-20 anos que percebem mais relacionamentos conflituosos e dependentes

comparativamente com professores que leccionam há mais tempo. Os professores mais novos tendem a perceber os relacionamentos com os alunos como mais dependentes. Por outro lado, os professores que leccionam há 11-15 anos tendem a perceber o relacionamento que estabelecem com os alunos como sendo menos próximo comparativamente a professores que leccionam há menos de um ano e em períodos superiores a 11-15 anos. Podemos, assim, concluir que na nossa amostra os anos de experiência profissional dos professores têm influência no relacionamento professor-aluno, apresentando-se mais negativos para professores que leccionam há menos tempo. Apesar dos dados que obtivemos, a literatura sugere que são os professores mais novos e que leccionam há menos tempo, assim como, os professores mais velhos e que leccionam há mais tempo que apresentam as atitudes mais positivas e relacionamentos mais satisfatórios com os alunos (Parasuram, 2006).

Acrescentamos ainda que a frequência de contacto com as crianças é um factor determinante, pois é face a crianças com PEA que permanecem menos tempo na classe que os professores titulares percebem um relacionamento mais conflituoso e dependente. Por outro lado, os professores titulares percebem um relacionamento mais próximo com turmas que conhecem há 3 anos e percebem um relacionamento mais dependente com turmas que conhecem há menos de 1 ano.

Relativamente aos professores de apoio, quanto mais anos de experiência profissional e quanto maior a sua idade menos percebe o relacionamento com o aluno como sendo próximo. Por outro lado, quanto maior a idade do professor e menor a idade das crianças mais tenderá a perceber o seu relacionamento com os alunos como sendo dependente.

Quanto à frequência da sala regular os dados revelam que existe uma maior percepção de um relacionamento próximo professor de apoio e criança com PEA quando a criança frequenta a sala regular entre 15-22 horas por semana. Num período inferior a 15-22 horas e para crianças que frequentam a turma apenas há um ano o professor de apoio tende a perceber um relacionamento mais dependente comparativamente a crianças que permanecem mais tempo na classe e frequentam a turma há mais tempo. De facto, tal como defendido por Yuker (1988) o contacto com crianças com NEE é determinante nas atitudes que os professores desenvolvem face às mesmas (cit. por Parasuram, 2006).

O relacionamento professor de apoio e aluno com PEA também mostrou ter influência ao nível de aceitação dos colegas da classe. Assim, quanto à sub-escala de conflito os dados indicam que a percepção de um relacionamento conflituoso com a criança com PEA dá aos pares a percepção de que a criança não ajuda os colegas. Por outro lado, quanto mais o relacionamento face à criança com PEA é percebido pelo professor de apoio como dependente menos é percebida pelos pares como sendo gozada e não ser convidada pelas outras crianças. Este último aspecto pareceu-nos estar relacionado com o facto de um relacionamento dependente professor de apoio e criança com PEA dar às outras crianças a percepção de que esta é protegida desenvolvendo também nos colegas um sentimento de protecção, o que justificaria não ser gozada e ser convidada para festas e brincadeiras.

Apesar de Robertson, Chamberlain e Kasari (2003) referirem que a presença de um professor de apoio não altera a qualidade dos relacionamentos estabelecidos entre a criança com PEA, os seus colegas e o professor titular da turma (cit. por Birch & Ladd, 1998; Pianta & Steinberg, 1992) os dados obtidos pela realização de outros estudos diferem. Giangreco et al. (1997) e Marks et al. (1999) concluíram que a proximidade de um professor de apoio interfere com a responsabilidade do professor titular conduzindo à redução das interações entre pares e separação da criança do grupo turma (Marks, Schrader & Levine, 1999; Robertson, Chamberlain e Kasari, 2003). Quando a proximidade do professor de apoio é excessiva poderá desenvolver na criança um maior sentimento de dependência dos adultos e o desenvolvimento de um relacionamento restrito professor de apoio e criança com NEE. Assim, será dada ênfase às dificuldades da criança e o professor titular pode assumir uma menor responsabilidade sobre a criança com NEE na presença de um outro adulto (Causton-Theoharis, 2009).

Defende-se que para o sucesso do processo de inclusão a presença de um professor de apoio permitirá dar um suporte aos professores titulares pois a possibilidade de todos os adultos poderem desenvolver um trabalho conjunto permite uma melhoria nas estratégias pedagógicas a ofertar a todos os alunos (Causton-Theoharis, 2009; Freire, 2008). Deste modo, compete ao professor de apoio encorajar a criança ao alcance de autonomia e inclusão na turma (Causton-Theoharis, 2009).

Quanto ao nível de aceitação da criança com PEA pelos colegas da classe constatamos que, de facto, as crianças com NEE são as mais susceptíveis (Santos & Pomar, 2009) aspecto também presente num estudo realizado por Batista e Enumo

(2004) onde foi evidente que alunos com deficiência mental se encontram em situação de maior rejeição e menos aceitação comparativamente com outras crianças sem deficiência.

O quadro clínico das PEA dificulta o desenvolvimento de relacionamentos positivos entre estas crianças e os restantes colegas da classe (Cottini, 2002; O'Connor & Hermelin, 1981) e, tal como evidenciado em vários estudos, as crianças com comportamentos agressivos, imaturos, hiperactivos, desatentos, que não cumprem regras e se isolam em situações lúdicas, são mais frequentemente rejeitadas pelo grupo de pares (Anderson, 2001; Santos, 2006). A manifestação de comportamentos imprevisíveis, a insensibilidade aos sentimentos dos pares e a dificuldade de adaptação a novas situações também são considerados factores que determinam a rejeição entre pares (Anderson, 2001).

No nosso estudo, as crianças com PEA e as crianças noutra situação de NEE foram mais nomeadas para aspectos negativos comparativamente com as outras crianças da turma. As crianças com PEA obtiveram mais nomeações para o nível alto da sala de aula e do recreio, para o aspecto asocial (não ser convidado) e para aspectos pró-sociais (serem preferidas para brincar e dar-se bem com o professor titular). Os aspectos com menos nomeações para as crianças com PEA foram os anti-sociais (começar lutas, meter-se muitas vezes em problemas) e escolares (serem os melhores na leitura). Apesar destes dados, que nos permitem inferir que na amostra considerada o nível de inclusão de crianças com PEA nas turmas é satisfatório, as crianças com PEA apenas foram representadas em 8,56 % dos desenhos solicitados. Genericamente, nos desenhos da classe onde foram incluídas criança com PEA foi evidente uma maior percentagem para aspectos relativos à proximidade entre os vários intervenientes na classe e na representação das crianças ao mesmo nível. Quanto aos desenhos onde não foram incluídas crianças com PEA foi visível uma maior percentagem relativa à posição das crianças da turma ao mesmo nível e incluir-se a si própria maioritariamente em contexto de sala de aula. Considerando os desenhos onde são representadas crianças com PEA, estes parecem sugerir que a relação professor-aluno é fundamental aos processos de inclusão.

As crianças com outra situação de NEE obtiveram mais nomeações negativas comparativamente com as crianças com PEA, tendo registado mais nomeações para o nível baixo na sala e no recreio e para aspectos anti-sociais (fazer muito barulho, meter-se muitas vezes em problemas, começar lutas); para aspectos asociais (ser gozado, não

ser convidado) e aspectos prosociais (falar muito, dar-se bem com o professor). Estes dados poderão estar relacionados com o facto das crianças com NEE permanecerem mais tempo na sala regular comparativamente com as crianças com PEA. O maior contacto com estas crianças permitiria um melhor conhecimento por parte das outras crianças da turma e, uma vez que, as competências cognitivas são por si só um factor determinante para a aceitação e a inclusão da criança na classe, tal justificaria estas nomeações, pois o estatuto das crianças tende a estabilizar-se no grupo (Santos, 2006; Santos & Pomar, 2009). Por outro lado, poderá também estar relacionado com a inclusão de muitas crianças com NEE (incluindo as PEA) na mesma turma. Deste modo, surgiria o risco de se formarem grupos isolados que constituiriam alvo de rejeição dos pares (Steele, 2003).

Os aspectos onde as crianças com NEE tiveram menos nomeações foram o asocial (parecer triste) e o escolar (ser o melhor da turma). Quanto às outras crianças da turma apresentam mais nomeações para aspectos prosociais (melhor da turma, dar-se bem com o professor, ajudar os colegas) e menos nomeações para aspectos asociais (parecer triste, ser gozado, não ser convidado).

De entre outros factores, aspectos como a simpatia, a atracção física, as capacidades cognitivas e verbais e o rendimento escolar são aspectos que poderão justificar as nomeações positivas para as crianças da turma com um desenvolvimento típico (Almeida, 1997). Uma boa capacidade de resolução de problemas, a capacidade de ajuda, de partilha e de conferir suporte emocional a outras crianças, também são aspectos que determinam a popularidade no grupo (Anderson, 2001; McCallum & Bracken, 1993).

O estatuto das crianças surge como um impacto emocional e cognitivo das interações que estabelecem (Santos, 2006; Santos & Pomar, 2009) pois quando uma criança mantém o seu estatuto de preferência social, estão implicados não somente os comportamentos que adopta mas também as expectativas positivas que o grupo deposita em si (Dodge & Price, 1994).

IV. Conclusões

Os dados que obtivemos com o presente estudo permitem concluir que existe uma relação entre a qualidade de relacionamento professor-aluno, quer seja o professor titular ou de apoio, e o nível de inclusão da criança na classe. Foi possível concluir também que o relacionamento professor-aluno tende a manifestar-se como mais dependente e conflitual para crianças com PEA e NEE, dependendo, de facto, do desenvolvimento emocional, social e intelectual da criança. Estes dados levam-nos a pensar que, por um lado, muitos professores poderão não considerar o contexto de sala de aula adequado para crianças com alguma necessidade específica de educação e, por outro lado, os professores poderão não se sentir com recursos suficientes para poder dar resposta à diversidade de alunos. Assim, apresentam alguma dificuldade em dar um apoio acrescido a estas crianças. Estes dados também poderão sugerir que a presença do professor de apoio conduz à separação da criança da turma e do professor titular, podendo este assumir uma menor responsabilidade para com a criança. Contudo, a presença do professor de apoio no processo de inclusão é fundamental.

A permanência da criança com PEA a tempo inteiro na turma é algo complexo e que, nem sempre, poderá corresponder às verdadeiras necessidades da criança. Como vimos, a inclusão pressupõe a aceitação da diversidade dos alunos, considerando que todos apresentam estilos e ritmos de aprendizagem, motivações, interesses e projectos de vida distintos (Declaração de Salamanca, 1994; Freire, 2008; Kyriatopoulou & Weber, 2009). Assim, na situação específica da criança com PEA, a sua participação escolar deve considerar as suas especificidades e, dessa forma, o apoio dos meios segregados continua a ser fundamental.

Os relacionamentos estabelecidos entre professor-aluno e alunos entre si em contexto de sala de aula são, de facto, determinantes para o processo de inclusão escolar. A relação entre relacionamento professor-aluno e aceitação dos colegas da classe permitem-nos reflectir sobre a importância do papel do professor na inclusão das crianças na turma, até porque os relacionamentos tendem a ser estáveis perpetuando a posição das crianças no grupo. Assim, os factores de ordem afectivo-relacional são dos aspectos mais determinantes no clima de sala de aula, com impacto também ao nível dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Estes dados devem ser replicados a investigações futuras que se foquem no nível de inclusão de crianças com PEA medidas pelo relacionamento professor-aluno e pelo nível de aceitação/rejeição dos colegas da classe. Enumeramos outras variáveis que julgamos importantes considerar em investigações futuras:

- a) nível de cooperação entre professor titular e de apoio (será que o desenvolvimento de um trabalho articulado entre professor titular e de apoio influencia o tipo de relacionamento que ambos estabelecem com as crianças e, conseqüentemente o nível de inclusão da criança na turma?);
- b) tempo que o professor de apoio dá suporte à criança com PEA (vimos que a frequência de contacto com as crianças é um factor que determina o relacionamento professor-aluno, mas não analisamos especificamente na situação do professor de apoio). Assim, parece-nos pertinente investigar se o tempo de contacto do professor de apoio com a criança com PEA determinará a qualidade de relacionamento que estabelecem e, conseqüentemente, o seu nível de inclusão na turma.
- c) representação da vivência pessoal do professor relativa ao relacionamento com o seu professor durante a escolaridade (será que a representação das experiências pessoais passadas de relacionamento professor-aluno têm influência na qualidade do relacionamento que o professor vai estabelecer com os seus alunos?);

Realçamos como limitações deste estudo a selecção da amostra, pois uma vez considerando a grande variação comportamental das PEA, teria sido mais adequado seleccionar apenas crianças com um diagnóstico de Autismo de Kanner ou com diagnóstico de Síndrome de Asperger. Contudo, pela dificuldade na selecção da amostra optamos por considerar não somente crianças com diagnóstico de Autismo de Kanner mas abrangendo também a Síndrome de Asperger.

Consideramos ainda que a primeira parte do teste sociométrico deveria ter sido mais simplificada pela apresentação de uma escala tipo-likert de 4 pontos (nada, algumas vezes, muitas vezes e sempre) ou de 3 pontos (nada, algumas vezes e muitas vezes)

apenas e não de 5 pontos como fora realizado. Pois, esses 5 itens conduziram à criação de um nível ambíguo que pouca informação permite obter sobre as escolhas e rejeições das crianças na classe.

Acrescentamos que após a conclusão do desenho da classe, teria sido enriquecedor a realização de uma entrevista individual que permitisse uma melhor compreensão dos desenhos realizados. Este processo auxiliaria, posteriormente, uma análise mais aprofundada dos dados.

Apesar de não ser nosso objectivo com o presente estudo comparar o nível de inclusão da criança com PEA e de outras crianças em situação de NEE, tal como indicado anteriormente, consideramos também essa informação. Assim, pareceu-nos importante que estudos futuros repliquem esta mesma investigação com outras situações de NEE para que seja eventualmente possível a comparação entre grupos.

Seria também importante proceder-se à validação da Escala de Relacionamento Professor-aluno para a população portuguesa para que se possam desenvolver mais estudos partindo desta Escala. Destacamos ainda, a pertinência de aprofundar a validade dos desenhos da própria classe, uma vez que, consideramos ser um instrumento muito rico que permite compreender a representação da criança face aos relacionamentos com o professor e colegas, portanto, a sua posição na turma. Por outro lado, realçamos a importância de se compararem as respostas obtidas pelos professores à Escala de Relacionamento Professor-aluno e os desenhos realizados pelas crianças.

Enquanto pertinência prática, esperamos ter dado um contributo para a avaliação do processo inclusivo da criança com PEA, a fim de contribuir para uma reflexão, melhor adequação e enriquecimento das práticas de inclusão escolar quer relativamente às crianças com PEA, quer a outras situações de NEE.

A nível pessoal realçamos o facto da realização deste estudo ter possibilitado o desenvolver de competências importantes de investigação tal como permitir aprofundar conhecimentos relativamente às PEA, ao fenómeno de inclusão escolar, aos relacionamentos professor-aluno e entre pares. Realçamos, neste processo de aprendizagem, a experiência de incorporação em equipa de investigação com outro país (Itália) que possibilitou um intercâmbio muito enriquecedor. Deste contacto, foi também interessante comparar dois contextos distintos e observar resultados semelhantes nesses mesmos contextos.

Referências Bibliográficas

AINSCOW, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

ALARCÃO, M. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*, Porto Alegre: Artmed Editora.

ALESSANDRI, M., THORP, D., MUNDY, P. & TUCHMAN, R.F. (2005). Podemos Curar el Autismo? Del Desenlace Clínico a la Intervención. *Revista de Neurología*, 40, 131-136.

ALLODI, M.W. (2002) A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research* 5, 253-274.

ALMEIDA, A.M. T. (1997) *As relações entre pares em idade escolar*. Tese de Doutoramento não publicada. Minho: Universidade do Minho.

ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (3.ª Edição). Braga: Psiquilíbrios.

ALMEIDA, A. M. C. & RODRIGUES, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In Rodrigues, D. (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 1). (pp. 17- 43). Cruz Quebrada: Faculdade de Psicomotricidade humana.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2002). *DSM-IV-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4º ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

ANDERSON, M. (2001). Desenvolvimento psicossocial no período escolar. In Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. *O Mundo da Criança*. (I. Soares Trad.). (Cap. 13, pp. 462-501). Lisboa: McGraw-Hill.

ARIAS, R. (2003). Sociometric Methods. *Encyclopedia of Psychological Assessment*. SAGE Publications. Consultado em 17 de Setembro de 2009. Disponível On-line: http://sage-ereference.com/psychassessment/Article_n192.html.

ASSUMPÇÃO, F. & PIMENTEL, A. (2000). Autismo Infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22, 37-39.

AYRES, P., SAWYER, W. & DINHAM, S (2004) Effective teaching in context of a Grade 12 high Stakes External examination in New South Wales, Australia, *British Education Research Journal*, 30 (1), 141-165.

BAIRRÃO, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

BARROSO, G. (2008). Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 33-58.

BARTON, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.

BATISTA, M. & ENUMO, S. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interacção social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*. Vol. 9, Nr.º 001. (pp. 101-111). Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BAUER, L., OLGEIRSSON, G., PEREIRA, F., PLUHAR, C., SNELL, P. (2003). *Princípios-chave para a educação especial: Recomendações para responsáveis políticos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

BERRY, D. & O'CONNOR, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 1-14.

BIERMAN, K.L., SMOOT, D. & AUMILLER, K. (1993) Characteristics of aggressive - rejected, aggressive (nonrejected) and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.

BIGLER, R. S., JONES, L.C. & LOBLINER, D, B. (1997) Social categorization and the formation on Intergroup Atitudes in Children, *Child Development*, 68, 3, 530-543.

BIRCH, S. H., & LADD, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.

BISHOP, D. (1989). Autismo, Síndrome de Asperger y Transtorno Semantico-Pragmático: Donde estan los limites?. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 107-121.

BOSA, C. & Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia Reflexiva Crítica*, 13, 167-177.

BOSA, C. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 47-53.

BRANDÃO, M. (2007). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.77-106). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

BRITO, M. L. F. & RODRIGUES, D. (2006). Educação Inclusiva e desenvolvimento profissional dos professores: dos discursos às práticas. In Rodrigues, D. (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 1). (pp. 181- 198). Cruz Quebrada: Faculdade de Psicomotricidade humana.

BRONFENBRENNER, U. (1979) *The ecology of Human Development*, London, H.U.P.

BYERS, R. (2003). Desenvolvimento pessoal e social para alunos com dificuldades de aprendizagem. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. (P. Taipas Trad.) (pp. 65-91). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1998).

CAMISÃO, I. (2004). *Percepção dos Professores do Ensino Básico acerca da Inclusão Educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

CARSON, J.L. & PARKE, R.D. (1996) Reciprocal Negative Affect in Parent-Child Interactions and Children's Peer Competence. *Child Development*, 67, 2217-2226.

CARVALHEIRA, G., VERGANI, N. & BRUNONI, D. (2004). Genética do autismo. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26(4), 270-272.

CARVALHO, A. C., & ONOFRE, C. T. (2006). Aprender a olhar para o outro: Inclusão da criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. In F. Pereira (Coord.), *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso* (pp. 6-21). Lisboa: Ministério da Educação.

CASTRO, R., MELO, M. & SILVARES, E. (2003). O Julgamento de Pares de Crianças com Dificuldades Interactivas após um Modelo Ampliado de Intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 16 (2), pp. 309-318.

CAUSTON-THEOHARIS, J. N. (2009). The Golden Rule of Providing Support in Inclusive Classrooms: Support Others as You Would Wish to Be Supported. *TEACHING Exceptional Children*, 42, 2, 36-43.

CÉSAR, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Orgs.). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

CHARMAN, T. & BAIRD, G. (2002). Practitioner review: Diagnosis of autism spectrum disorder in 2- and 3-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 289-305.

COIE, J., DODGE, K. A., TERRY, R. & WRIGHT, V. (1991) The role of aggression in peer relations: analysis of aggression episodes in boy's play groups. *Child Development*, 62, 812-826.

COSTA, A., LEITÃO, F., MORGADO, J., PINTO, J., PAES, I. & RODRIGUES, D. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentos e Sugestões*. Lisboa: Ministério da Educação.

COSTA, A. M. B. (2006). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In Rodrigues, D. (ed.) *Educação Inclusiva – Estamos a fazer progressos?* (pp. 13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Psicopedagogia Humana.

COTTINI, L. (2002). *Che cos'è l'autismo infantile*. Roma: Carocci.

CUMINE, V., LEACH, J. & STEVENSON, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger – Guia prático para Educadores*. (M. Freire Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1998).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade*. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

DECOBERT, S. & SACCO, F. (Coord.). (2000). *O desenho no trabalho psicanalítico com a criança*. Lisboa: Climepsi Editores.

DELAMONT, S. (1987). *Interação na Sala de Aula*. Lisboa: Horizonte.

DGIDC, (2007). *Centros de Recursos para a Inclusão- Reorientação das Escolas Especiais*. Lisboa : Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

DIXON, P., KLEINMAN, J., PANDEY, J., KELLEY, E., BARTON, M. & FEIN, D. (2004). Autism, Educational Treatments for. *Encyclopedia of Applied Developmental Science*. SAGE Publications. Consultado em 17 de Setembro de 2009. Disponível On-line: http://sage-ereference.com/applieddevscience/Article_n53.html.

DODGE, K. A.; PRICE, J.M., (1994) On the Relation between Social Information processing and Socially Competence Behavior in Early School-Aged Children. *Child Development*, 65, 1385-1397.

DODGE, K., LANSFORD, J., BURKS, V., BATES, J., PETIT, G, FONTAINE, R. & PRICE, J. (2003) Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74, 374-393.

DUCK, S. (2007). *Human Relationships* (4th ed.). British: Sage Publications.

EAGLE, R., ROMANCZYK, R. & LENZENWEGER, M. (2010). Classification of children with autism spectrum disorders: A finite mixture modeling approach to heterogeneity. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 772-781.

EISENBERG, N., FARBER, R. A., BERNZWEIG, J.; KARBON, M., POULIN, R. & HANISH, L. (1993) The Relations of Emotionality and Regulation to Preschoolers' Social Skills and Sociometric status. *Child Development*, 64, 1418-1438.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2003). *Summary Report: Inclusive Education and Classroom Practices*. Consultado em Janeiro de 2010. Disponível On - line: <http://www.european-agency.org/publications>.

FIELD, A. (2005a). Comparing Several Means: ANOVA (GLM 1). In *Discovering Statistics Using SPSS*. (2nd Ed., pp. 309-362). London: Sage Publications.

FIELD, A. (2005b). Exploratory Factor Analysis. In *Discovering Statistics Using SPSS*. (2nd Ed., pp. 619-680). London: Sage Publications.

FINDLING, R. (2005). Pharmacologic Treatment of Behavioral Symptoms in Autism and Pervasive Developmental Disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 66, 26-31.

FLORIAN, L. (2003). Prática Inclusiva: o quê, porquê e como?. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. (P. Taipas Trad.) (pp. 33-49). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1998).

FLORIAN, L., ROSE, R. & TILSTONE, C. (2003). Pragmatismo Sim, Dogmatismo Não: a promoção de uma prática mais inclusiva. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. (P. Taipas Trad.) (pp. 19-29). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1998).

FOMBONNE, E. (2005). Epidemiology of Autistic Disorder and other Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Clinical Psychiatry*, 66, 3-8.

FORGAS, J., FITNESS, J. (2008). *Social Relationships: Cognitive, Affective and Motivational Process*. USA: Psychology Press.

FREIRE, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, Vol. XVI, nº 1, 5-20.

FREIRE, S. & CÉSAR, M. (2001). Escola Inclusiva – percursos para a sua concretização. In B. Silva, & L. de Almeida (Orgs.), *Actas do VI Encontro Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 521-534). Braga: Universidade do Minho.

FREIRE, S. & CÉSAR, M. (2006). O processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular: um estudo de caso. In Rodrigues, D. (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 2). (pp. 211- 232). Cruz Quebrada: Faculdade de Psicomotricidade humana.

FREIRE, M., LONGOBARDI, C. & SCLAVO, E. (2008). Contribution to Validation of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS Italian Version) in Italian Educational Setting. *European Journal of Education and Psychology* – Vol. 1, 3, 49-59.

FRIEDMAN, S., SHAW, D., ARTRU, A., DAWSON, G., PETROPOULOS, H. & DAGER, S. (2006). Gray and White Matter Brain Chemistry in Young Children with Autism. *Arch Gen Psychiatry*, 63, 786-794.

FRITH, U. (2003). *Autism – Explaining the Enigma* (2nd Ed.). Oxford: Blackwell.

FRITH, U. (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45:4, 672-686.

FUENTES, M. J., LOPEZ, F., ETXEBERRIA, I., LEDESMA, A.R., ORTIZ, M. J. & APOCADE, P. (1993) Empatia, Roletaking Y Conceptio de Ser Humano, como factores asociados a la Conduita Prosocial/Altruista, *Infancia y Aprendizage*, 61, 73-87.

FUJITA, E., DAI, H., TANABE, Y., ZHILING, Y., YAMAGATA, T., MIYAKAWA, T., TANOKURA, M., MOMOI, M. & MOMOI, T. (2010). Autism spectrum disorder is related to endoplasmatic reticulim stress induced by mutations in the synaptic cell adhesion molecule, CADM1. *Citation: Cell Death and Disease*, 1, 1-7.

GARCÍA, R. M. & MARTÍNEZ-ARIAS, R. (2008). Adaptación Espanola de la Escala de Relacion Professor-alumno (STRS) de Pianta. *Psicología Educativa*, 14, 1, 11-27.

GARCIA, T. & RODRIGUEZ, C. (1997). A Criança Autista. In Bautista, R. (Coord). *Necessidades Educativas Especiais*. (A. Escoval Trad.) (pp. 249-270). Lisboa: Dinalivro. (Obra original publicada em 1993).

GERALDI, J. W. (2004). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

GERSCHEL, L. (2003). Igualdade de Oportunidades e Necessidades Educativas Especiais: Equidade e Inclusão. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. (P. Taipas Trad.) (pp. 93-131). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1998).

GIMENO, A. (2001). *Transtornos Generalizados del Desarrollo: Una Perspectiva Neuropediátrica*. Valencia: Curso Sociedad Valenciana Pediatría.

GONÇALVES, M., L. (2002). *Para uma Aprendizagem Significativa: A gestão personalizada do currículo ou a gestão do Eu-Afectivo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.

HAMRE, B. K. & PIANTA, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72, Nº 2, 625-638.

HARGREAVES, D. (1986). *Las Relaciones Interpersonales en La Educación*.(3ª ed.) Madrid: Narcea.

HAZLETT, H., POE, M., GERIG, G., SMITH, R., PROVENZALE, J., ROSS, A., GILMORE, J. & PIVEN, J. (2005). Magnetic Resonance Imaging and Head Circumference Study of Brain Size in Autism. *Arch Gen Psychiatry*, 62, 1366-1376.

HEIDER, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

HEGARTY, S. (2006). Inclusão e Educação para Todos: Parceiros Necessários. In Rodrigues, D. (ed.) *Educação Inclusiva – Estamos a fazer progressos?* (pp. 67-73). Cruz Quebrada: Faculdade de Psicomotricidade Humana.

HEWITT, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. (J. Almeida Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 2005).

HILL, E. & FRITH, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *The Royal Society. Biological Sciences*, 358, 281-289.

HINDE, R. A. (1997). *Relationships: a dialectical perspective*. UK: Psychology Press.

HOBSON, P. (1993). *Autism and the Development of Mind*. UK: Lawrence Erlbaum Associates.

HOWES, C., MATHESON, C. C., & HAMILTON, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.

HUMPHREY, N. & LEWIS, S. (2008). "Make me normal": The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12, 23-46.

IDOL, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, Vol. 27, 2, 77-94.

IRIS (2009). Changing practices in inclusive schools. University of Évora, March.

KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W. & STAINBACK, S. (2008). Fundamentos do Ensino Inclusivo. In S. Stainback & W. Stainback. *Inclusão: um guia para educadores*. (M. Lopes Trad.) (pp. 21-34). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1999).

KNIPHOFF, M. (2006). A Educação Inclusiva como forma de Transformação da Sociedade. *Educere et Educare: Revista de Educação*, 1 (1), 99-102.

KOLEVZON, A., MATHEWSON, K. & HOLLANDER, E. (2006). Selective Serotonin Reuptake Inhibitors in Autism: a Review of efficacy and tolerability. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67, 407-414.

KOOMEN, H. & LEIJ, A. (2008). Teacher-Child Relationships and Pedagogical Practices: Considering the Teacher's Perspective. *School Psychology Review*, 37, 2, 244-260.

KYRIATOPOULOU, M. & WEBER, H. (2009). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

LIMA-RODRIGUES, L., FERREIRA, A. M., TRINDADE, A. R., RODRIGUES, D., COLÔA, J., NOGUEIRA, J. H. & MAGALHÃES, M. B. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

LEE, A. & HOBSON, R. P. (2006). Drawing self and others: How do children with autism differ from those with learning difficulties? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 547-565.

LISONBEE, J. A., MIZE, J., PAYNE, A. L. & GRANGER, D. A. (2008). Children's Cortisol and the Quality of Teacher-Child Relationships in Child Care. *Child Development*. 79, 6, 1818-1832.

LJUSBERG, A-L. (2009). *Pupils in remedial classes*. Stockholm University: Department of Child and youth studies. (Diss.).

LONGOBARDI, C., NEGRO, A., PAGANI, S. & QUAGLIA, R. (2001). *Il Disegno Infantile – Una Rilettura Psicologica*. Torino: UTEC Libreria Srl.

LOPES, M. J. (2006). Sementes de Inclusão: um estudo de caso. In Rodrigues, D. (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 2). (pp. 155- 183). Cruz Quebrada: Faculdade de Psicomotricidade humana.

LUTHAR, S. J. (1995) Social Competence in the school setting: Prospective Cross-Domain Associations among Inner-City Teens. *Child Development*. 66, 416-429.

MAIA, A. & FERREIRA, M. (2006). Análise ecocomportamental do ensino de alunos com Multidificiência, do 1º Ciclo do Ensino Básico, nos contextos Classe Regular, Unidade Especializada em Multidificiência e Instituição. In Rodrigues, D. (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 2). (pp. 23- 45). Cruz Quebrada: Faculdade de Psicomotricidade humana.

MALE, D. (2006). The friendships and peer relationships of children and young people who experience difficulties in learning. *The Sage Handbook of Special Education*. SAGE Publications. Consultado em 17 de Setembro de 2009. Disponível On-line: http://sage-reference.com/hdbk_specialedu/Article_n36.html.

MARKS, S. U., SCHRADER, C., & LEVINE, M. (1999). Paraeducator experiences in inclusive settings: Helping, hovering, or holding their own? *Exceptional Children*, 65, 315–328.

MARQUES, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

MAROCO, J. (2003a). Testes Paramétricos para Comparar Populações a partir de Amostras Independentes. In *Análise Estatística com utilização do SPSS (2ª Ed., pp. 109-166)*. Lisboa: Edições Sílabo.

MAROCO, J. (2003b). Análise Factorial. In *Análise Estatística com utilização do SPSS (2ª Ed., pp. 259-292)*. Lisboa: Edições Sílabo.

MARVIN, C. (2003). Ensino Individual e Ensino em Classe. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. (P. Taipas Trad.) (pp. 191-213). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1998).

MATSON, J., & MINSHAWI, N. (2006). *Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: A Critical Analysis*. Oxford, UK: Elsevier Science.

MATSON, J., NEBEL-SCHWALM, M. & MATSON, M. (2006). A review of methodological issues in the differential diagnosis of autism spectrum disorders in children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1-17.

MATSON, J. (2007). Current status of differential diagnosis for children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 109-118.

MCCALLUM, R. S. & BRACKEN, B. A. (1993). Interpersonal Relations Between School Children and Their Peers, Parents, and Teachers. *Educational Psychology Review*, Vol. 5, 2, 155-176.

MELLO, A. (2005). *Autismo: Guia Prático* (4ª Ed.). Brasília: Corde.

MELO, M. (2007). *Testes Sociométricos: Apontamentos para Psicologia da Educação*. Texto policopiado.

MIALARET, G. (1992). *A Psicopedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto de Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República – Série I. Nº15. 18-01-2008*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto de Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro. *Diário da República – Série I. Nº22. 31-01-2008*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto de Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República – Série I. Nº4. 7-01-2008*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto de Lei nº 56/2009, de 30 de Julho. *Diário da República - Série I. N.º 146. 30-07-2009*.

MOREIRA, E. (2006). *Relação professor-aluno no 1º ano: um estudo sobre interações verbais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.

MURRAY, C. & GREENBERG, M. (2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children with High-incidence Disabilities. *The Journal of Special Education*, Vol. 39, 4, 220-233.

MYERS, S. (2007). Management of Children with Autism Spectrum Disorders. *American Academy of Pediatrics*, vol. 120, no.5, 1162-1182.

NICHD, Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (2002a). *Datos sobre el Autismo*. EUA.

NICHD, Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (2002b). *Perguntas y Respuestas sobre el Autismo para Profesionales de la Salud*. EUA.

NIMH, National Institutes of Mental Health (2008). *Autism Spectrum Disorders. Pervasive Developmental disorders*. EUA.

O'CONNOR, N., & HERMELIN, B. (1981). *Linguaggio e pensiero nel subnormale grave*. Roma: Armando Editore.

OLIVEIRA, O. (2007). Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical characterization, and medical conditions. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 726-733.

OSBOURN, P. & SCOTT, F. (2004) Autism Spectrum Disorders. Guidance on providing supports and services to young children with autism spectrum disorders and their families. Technical Assistance Manual: New Mexico.

OWEN- DESCHRYVER, J., CARR, E., CALE, S. & Blakeley-Smith, A. (2008). *Promoting Social Interactions Between Students With Autism Spectrum Disorders and Their Peers in Inclusive School Settings. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Vol. 23, 1, 15-28.

PARASURAM, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, Vol. 21, 3, 231-242.

PEIXOTO, F. & MONTEIRO, V. (1999). Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica*. 1 (XVII), 9-17.

PERDUE, N. H., MANZESKE, D. P. & ESTELL, D. B. (2009). Early Predictors of School Engagement: Exploring the Role of Peer Relationships. *Psychology in the Schools*, Vol. 46 (10), 1084-1097.

PEREIRA, E. (1998). *Autismo: do Conceito à Pessoa*. (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional Para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

PEREIRA, E. (2000). Autismo: O processo do significado como conceito central. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, Vol. 2, número 002. Porto: Sociedade Portuguesa de Psicossomática, 35-44.

PEREIRA, F. (2008). Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: Normas orientadoras. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

PETEGEM, K. V., AELTERMAN, A., KEER, H. V. & ROSSEEL, Y. (2008). The Influence of student characteristics and interpersonal teacher behavior in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*. Springer Science Business, 85, 2, 279-291.

PIANTA, R. C., & STEINBERG, M. S. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61–80.

PIANTA, R. C., & STUHLMAN, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and the Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33, 3, 444-458.

POSTIC, M. (1990). *A relação pedagógica*. (2ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora Limitada.

QUAGLIA, R. & SAGLIONE, G. (1990). *Il disegno della classe*. Torino: Bollati Boringhieri.

QUAGLIA, R., & SAGLIONE, G. (1990). *Il disegno della classe, uno strumento per conoscere il bambino a scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.

QUAGLIA, R. (2003). *Manuale del disegno infantile*. Torino: Utet.

ROBERTSON, K., CHAMBERLAIN, B. & KASARI, C. (2003). General Education Teacher's Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 2, 123-130.

RODKIN, P., FARMER, T., PEARL, R. & ACKER, R.V. (2000) Heterogeneity of Popular Boys: Antisocial and Prosocial Configurations. *Developmental Psychology*, Vol. 36, 1, 14-24.

RODRIGUES, D. (2006). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In Rodrigues, D. (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 2). (pp. 11- 22). Cruz Quebrada: Faculdade de Psicologia humana.

ROSE, R. (2003). O Currículo: um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão?. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. (P. Taipas Trad.) (pp. 51-64). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1998).

SANT'ANA, I. (2005). Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Directores. *Psicologia em Estudo* 10 (2), 227-234.

SANTOS, G. (2006). *Danças Integrativas – Uma metodologia de intervenção nos Comportamentos Agressivos*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.

SANTOS, G., & LJUSBERG, A. L. (2009). Climate in Inclusive Classrom. *Proceedings of International Conference Changing Practices in Inclusive Schools*. University of Évora, March.

SANTOS, G., LONGOBARDI, C., PASTA, T., SARDINHA, S. & GASTALDI, F. (2010). The inclusion of autistic children in the classroom: study of Italian and Portuguese realities. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, INFAD, Psicoex, Badajoz, Espanha, XXII, 1, 3, 793-801.

SANTOS, G. & POMAR, C. (2009). Clima em sala de Aula Inclusiva: Contributos para a reflexão e desenvolvimento de estratégias. In, *Proceedings from 1st International Conference of Psychology and Education*. Covilhã (Portugal): University of Beira Interior (ISBN: 978-989-654-012-8). CD-Rom.

SANTOS, I. & SOUSA, P. (2005). *Como intervir na Perturbação Autista*. Consultado em 31 de Janeiro de 2010. Disponível On-line: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0262.pdf>.

SCHMIDT, M. & CAGRAN, B. (2006) Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, Vol.32, Issue 4, 361 – 372.

SCHOPLER, E., & MESIBOV, G. B. (1995). *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Press.

SHERIDAN, S. & WALKER, D. (1998). Social Skills in Context: Considerations for Assessment, Intervention, and Generalization. In Reynolds, C. R. & Gutkin, T. B. (Eds.). *The Handbook of School Psychology* (pp. 686-708). New York: John Wiley.

SIEGEL, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. (I. Soares Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1996).

SILVA, M. & ONOFRE, M. (2006). Contextos Inclusivos e seu Modo de Pensamento e Acção. In Rodrigues, D. (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 2). (pp. 185-209). Cruz Quebrada: Faculdade de Psicomotricidade humana.

SIMÃO, E. & RODRIGUES, D. (2006). Projectos e práticas curriculares em turmas com alunos surdos integrados numa escola com Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS). In Rodrigues, D. (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 2). (pp. 69- 92). Cruz Quebrada: Faculdade de Psicomotricidade humana.

SOUSA, C. (2005). A Teoria Sociocultural de Vygotsky. In Guilhermina, L.M. & Bahia, S. (Orgs). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento Aprendizagem e Ensino* (pp. 43-51). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

SOUSA, P. & SANTOS, I. (2005). *Caracterização da Síndrome Autista*. Consultado em 31 de Janeiro de 2010. Disponível On-line: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0259.pdf>

SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (2000). Integração: Alunos com Necessidades Especiais. In N. Sprinthall & R. Sprinthall. *Psicologia Educacional*. (pp.555-592). Lisboa: McGrawHill.

STEELE, J. (2003). Caminhos para a Inclusão. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. (P. Taipas Trad.) (pp. 269-288). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1998).

SUTHERLAND, K. S., LEWIS-PALMER, T., STICHTER, J. & MORGAN, P. L. (2008). Examining the influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students With Emotional or Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*, 41, 4, 223-233.

TEPEST, R., JACOBI, E., GAWRONSKI, A., KRUG, B. & MOLLER-HARTMANN, W. (2010). Corpus callosum size in adults with high-functioning autism and the relevance of gender. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 183, 38-43.

TILSTONE, C. (2003). No sentido do ensino regular: visão e realidade. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. (P. Taipas Trad.) (pp. 217-230). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1998).

TILSTONE, C. & ROSE, R. (2003). *Strategies to Promote Inclusive Practice*. New York: Routledge Falmer.

TRINDADE, A. R. & RODRIGUES, D. (2006). Desenvolvimento Profissional e Educação Inclusiva: Análise de Percursos e Necessidades de Formação. In Rodrigues, D. (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 1). (pp. 77- 93). Cruz Quebrada: Faculdade de Psicomotricidade humana.

VALLEJO, P. M. (2004). *A relação professor-aluno o que é, como se faz.*(5ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.

VENTURA DE PINHO, L. J. (1988). *Empatia do Professor e Mobilização do Aluno*. Estudo experimental a partir da indução de representações prévias. Aveiro: Universidade de Aveiro.

VENTURA DE PINHO, L. J. (1997). Afectividade e Cognição: As representações sociais e o envolvimento sócio-afectivo dos professores e dos alunos na escola. *Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura*, Vol. I, 1, 77-86.

VIDIGAL, M. J. & GUAPO, M. T. (2003). *Eu sinto um tormento com a ideia do fim definitivo – Uma viagem ao mundo do autismo e das psicoses precoces*. Lisboa: Trilhos Editora.

VOLKMAR, F., COOK, E., POMEROY, J., REALMUTO, G. & TANGUARY, P. (1999). Practice Parameters for the Assessment and Treatment of children, adolescents and adults with autism other pervasive developmental disorders. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*.

VOLTZ, D., BRAZIL, N. & FORD, A. (2001). What Matters Most in Inclusive Education: A Practical Guide for Moving Forward. *Intervention in School and Clinic*.Vol. 37, Nr. 1. (pp. 23-30).

WILTSHIRE, A. (2003). Um papel mais alargado para as Escolas Especiais? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. (P. Taipas Trad.) (pp. 231-246). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1998).

WHITMAN, T. (2004). *Development of Autism: a self-regulatory perspective*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

WOLGER, J. (2003). Gerir a Mudança. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. (P. Taipas Trad.) (pp. 115-131). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1998).

ZÊZERE, P. (2002). A Escola Inclusiva e igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, 3 (XX), 401-406.

Anexos

Anexo I - Carta de Autorização para as Escolas



Departamento de Psicologia,
Universidade de Évora,
Apartado 94
7002 – 554 Évora

Ex.mo(a). Sr.(a). Presidente do Conselho Executivo
Escola EB2,3

Susana Sardinha, aluna do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade de Évora, vem desta forma solicitar a Vossa Excelência a autorização para a realização de um estudo acerca da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo do Ensino básico.

Aos Professores que colaborarem neste estudo será solicitada a resposta a uma Escala (uma por cada aluno da turma) e às crianças da turma ser-lhes-à solicitada a realização de um desenho e a aplicação de uma Técnica Sociométrica.

Aguardo com expectativa a sua resposta, a qual agradeço que seja efectuada para os seguintes contactos: (Telm. 96 31 74 922, e_mail. sbsardinha@hotmail.com; sbarradasardinha@gmail.com).

Subscrevo-nos com cordiais cumprimentos,

A Orientadora de Mestrado

A Mestranda

Setúbal, Dezembro de 2009

Anexo II - Carta de Autorização para os Encarregados de Educação



Departamento de Psicologia
Universidade de Évora
Apartado 94
7002 – 554 Évora

Ex.mo(a). Sr.(a). Encarregado(a). de Educação

Susana Sardinha, aluna do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade de Évora, vem desta forma solicitar a Vossa Excelência a autorização para a realização de um estudo acerca da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo do Ensino básico.

Aos Professores que colaborarem neste estudo será solicitada a resposta a uma Escala (uma por cada aluno da turma) e às crianças da turma ser-lhes-à solicitada a realização de um desenho e a aplicação de uma Técnica Sociométrica.

Em caso algum será divulgada a identidade das crianças, dentro ou fora da Escola.

Caso permita a participação do seu educando(a) nesta investigação preencha o pedido de autorização indicando a sua posição e devolva-o.

Eu, _____ autorizo
que _____ participe
na investigação acima indicada.

Subscrevo-me com cordiais cumprimentos,

Setúbal, Dezembro de 2009

Anexo III - Escala de Relacionamento Professor-aluno

Caro Professor(a),

Agradecemos a sua colaboração para participar neste estudo. A seguinte escala pretende analisar a relação entre professor-aluno.

Aos Professores das turmas solicitamos a resposta a uma escala para cada uma das crianças da turma. Aos Professores de apoio solicitamos a resposta a uma escala para cada uma das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Garantimos o anonimato dos dados recolhidos.

Dados sobre o(a) Professor(a)

Coloque uma X na opção correcta:

D.1. Idade

- 1. 18-30
- 2. 31-40
- 3. 41-50
- 4. 51-60

D.2. Professor(a) de Ensino Especial

- 1. Sim
- 2. Não

D.3. Anos de ensino do Professor(a)

- 1. Menos de 1
- 2. 1-5
- 3. 6-10
- 4. 11-15
- 5. 16-20
- 6. 21-25
- 7. 26-30
- 8. 31-35
- 9. 36-40

D.4. Tempo que o(a) Professor(a) está com a turma

- 1. Menos de 1
- 2. 2 anos
- 3. 3 anos

D.5. Aluno em situação de NEE

- 1. Sim
- 2. Não

D.6. Tipo de Programa didático seguido pela criança com PEA

- 1. CEI
- 2. CEI – apenas com algumas simplificações
- 3. o mesmo do que os colegas da classe

D.7. Tempo de frequência da sala regular pela criança com PEA

- 1. Menos de 1 ano
- 2. 1 ano
- 3. 2 anos
- 4. 3 anos

D.8. Número de horas semanais que a criança com PEA permanece na sala de aula regular

- 1. 1-7
- 2. 8-14
- 3. 15-22
- 4. Superior a 22

Escala de Relacionamento Professor-Aluno

Formulário de Respostas

Nome do Professor: _____ Sexo: M/F Data: __/__/__
Nome da Criança: _____ Sexo: M/F Idade: _____ Ano: _____

Por favor reflita no grau em que cada uma das seguintes frases se aplica ao seu relacionamento com esta criança. Utilize a escala de pontuação que se encontra em baixo, CIRCULE o número apropriado para cada item. Se necessitar alterar a sua resposta, NÃO APAGUE! Marque uma X na opção errada e circule a resposta certa.

	1	2	3	4	5
	Não se aplica definitivamente	Não se aplica totalmente	Neutro, Incerto	Aplica-se de certa forma	Aplica-se definitivamente
1 – Tenho um relacionamento amoroso e afectuoso com esta criança	1	2	3	4	5
2 – Eu e esta criança parecemos estar sempre chateados(as)	1	2	3	4	5
3 – Preocupo-me se esta criança procurará conforto em mim	1	2	3	4	5
4 – Esta criança sente-se desconfortável ao meu toque e afecto físico	1	2	3	4	5
5 – Esta criança valoriza o seu relacionamento comigo	1	2	3	4	5
6 – Esta criança parece ficar magoada comigo quando a corrijo	1	2	3	4	5
7 – Quando eu a elogio, ela enche-se de alegria	1	2	3	4	5
8 – Esta criança reage fortemente quando me separo dela	1	2	3	4	5
9 – Esta criança partilha espontaneamente informação sobre ela própria comigo	1	2	3	4	5
10 – Esta criança depende excessivamente de mim	1	2	3	4	5
11 – Esta criança irrita-se facilmente comigo	1	2	3	4	5
12 – Esta criança tenta sempre agradar-me	1	2	3	4	5
13 – Esta criança sente que a trato de forma injusta	1	2	3	4	5

14 – Esta criança pede a minha ajuda mesmo sem precisar	1	2	3	4	5
15 – É fácil estar em sintonia com o que esta criança sente	1	2	3	4	5
16 – Esta criança vê-me como uma fonte de punição e crítica	1	2	3	4	5
17 – Esta criança mostra-se magoada e com ciúme quando me dedico a outra criança	1	2	3	4	5
18 – Esta criança fica zangada ou é resistente quando é chamada à atenção	1	2	3	4	5
19 – Quando esta criança se comporta mal, reage bem ao meu olhar ou tom de voz	1	2	3	4	5
20 – Lidar com esta criança consome a minha energia	1	2	3	4	5
21 – Noto que esta criança copia o meu comportamento ou o modo como faço certas coisas	1	2	3	4	5
22 – Quando esta criança está de mau humor já sei que teremos um dia longo e difícil	1	2	3	4	5
23 – Os sentimentos desta criança para comigo são imprevisíveis ou podem-se alterar facilmente	1	2	3	4	5
24 – Apesar do meu grande esforço, sinto-me desconfortável face ao modo como nos relacionamos	1	2	3	4	5
25 – Esta criança reclama ou chora quando quer alguma coisa de mim	1	2	3	4	5
26 – Esta criança é sorrateira e manipuladora comigo	1	2	3	4	5
27 – Esta criança partilha abertamente os seus sentimentos e experiências comigo	1	2	3	4	5
28 – A minha interacção com esta criança faz-me sentir eficaz e confiante	1	2	3	4	5

Anexo IV - Técnica Sociométrica

Coloque as seguintes questões individualmente a cada criança da turma e preencha a tabela abaixo.

1 – “Diz-me os nomes dos meninos com quem tu mais gostas de brincar. Deves pensar apenas nos meninos da tua turma”. Coloque uma (X) no formulário de respostas sobre a coluna “M” para as crianças nomeadas nesta pergunta.

2 – “Alguns meninos metem-se muitas vezes em problemas. Quais os meninos da tua turma que são assim?” Coloque uma (X) no formulário de respostas sobre a coluna “T” para as crianças nomeadas nesta pergunta.

3 – “Alguns meninos começam lutas, dizem coisas feias ou batem noutros meninos. Quais os meninos da tua turma que são assim?” Coloque uma (X) no formulário de respostas sobre a coluna “A” para as crianças nomeadas nesta pergunta.

4 – “Alguns meninos ajudam outros, são justos e sabem partilhar. Quais os meninos da tua turma que são assim?” Coloque uma (X) no formulário de respostas sobre a coluna “P” para as crianças nomeadas nesta pergunta.

5 – “Alguns meninos fazem coisas estranhas e muito barulho. Incomodam os meninos que estão a tentar trabalhar. Quais os meninos da tua turma que são assim?” Coloque uma (X) no formulário de respostas sobre a coluna “H” para as crianças nomeadas nesta pergunta.

6 – “Alguns meninos choram muito e parecem tristes. Quais os meninos da tua turma que são assim?” Coloque uma (X) no formulário de respostas sobre a coluna “D” para as crianças nomeadas nesta pergunta.

7 – “Alguns meninos dão-se bem com os seus professores. Gostam de falar com eles e os seus professores gostam de passar tempo com esses meninos. Quais os meninos da tua turma que são assim?” Coloque uma (X) no formulário de respostas sobre a coluna “S” para as crianças nomeadas nesta pergunta.

8 - “Alguns meninos são os melhores da turma. Conseguem quase sempre boas notas e o professor usa muitas vezes o seu trabalho como exemplo para o resto da turma. Quais os meninos da tua turma que são assim?” Coloque uma (X) no formulário de respostas sobre a coluna “I” para as crianças nomeadas nesta pergunta.

9 – “Alguns meninos são os melhores na leitura. Conseguem quase sempre boas notas na leitura e o professor pede-lhes para lerem em voz alta ou para lerem palavras difíceis. Quais os meninos da tua turma que são assim?” Coloque uma (X) no formulário de respostas sobre a coluna “R” para as crianças nomeadas nesta pergunta.

10 - “Alguns meninos são os melhores a matemática. Conseguem quase sempre boas notas a matemática e o professor pede-lhes para fazerem contas difíceis. Quais os meninos da tua turma que são assim?” Coloque uma (X) no formulário de respostas sobre a coluna “X” para as crianças nomeadas nesta pergunta.

11 - “Alguns meninos são gozados muitas vezes, metem-se com eles e são agredidos por outros meninos. Quais os meninos da tua turma que são assim?” Coloque uma (X) no formulário de respostas sobre a coluna “O” para as crianças nomeadas nesta pergunta.

12 – “Alguns meninos são excluídos, não são convidados para festas e brincadeiras como os outros meninos. Quais os meninos da tua turma que são assim?” Coloque uma (X) no formulário de respostas sobre a coluna “V” para as crianças nomeadas nesta pergunta.

Anexo V – Tabelas da Análise Factorial

Tabela 4 - Análise factorial ao nível dos itens que constituem a Escala de Relacionamento
Professor-aluno - Matriz de factores rodada

Itens	Factores		
	I	II	III
1	-,524	,333	,234
2	,833*	5,801	-3,06
3	8,128	,259	,601*
4	7,554	-3,72	-5,42
5	-,107	,739*	,271
6	,346	,457	,459*
7	,136	,690*	,300
8	,263	1,082	,614*
9	-7,04	,695*	-,227
10	,104	2,466	,761*
11	,713*	-3,23	,143
12	-,143	,737*	,287
13	,711*	7,993	,235
14	,139	1,26	,692*
15	-,319	,645*	-2,74
16	,748*	-1,06	,179
17	,421	,163	,561*
18	,688*	,168	,295
19	-,502	,219	,116
20	,714*	-5,07	,265
21	2,517	,701*	,293
22	,827*	-7,95	,212
23	,720*	-,211	,320
24	,708*	-,254	,234
25	,399	-,201	,443*
26	,687*	7,101	,212
27	-,120	,681*	-,320
28	-,422	,192	-,200
Valor próprio	6,87	4,14	3,63
Variância explicada	24,54 %	14,78 %	12,96 %

*. Correlação significativa do item ao factor.

Tabela 20 - Análise factorial ao nível das questões que constituem a segunda parte do teste sociométrico - Matriz de factores rodada

Itens	Factores		
	I	II	III
1	,699*	-,206	-4,61
2	-,158	,922*	,163
3	-4,86	,931*	,104
4	,689*	-,400	6,838
5	-,175	,863*	,151
6	5,362	-5,05	,819*
7	,706*	-9,72	8,346
8	,919*	-9,16	-,108
9	,893*	-1,10	-9,64
10	,879*	1,334	-,118
11	-3,25	,451	,705*
12	-,228	,354	,517*
Valor próprio	3,99	3,01	1,54
Variância explicada	33,27 %	25,11 %	12,86 %

*. Correlação significativa do item ao factor.

Anexo VI – Tabelas das comparações múltiplas entre médias de resultados

Tabelas de diferenças entre médias de resultados (Prof. Titular)

Tabela 8 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e a situação de NEE

Variável dependente	(I). Aluno com NEE	(J). Aluno com NEE	Diferença entre médias (I-J)	Sig.	
Sub-escala conflito	Sim - PEA	Outra NEE	1,20	,84	
		Não	5,43*	,00	
	Outra NEE	Sim – PEA	-1,20	,84	
		Não	4,23*	,02	
	Não	Sim – PEA	-5,43*	,00	
		Outra NEE	-4,23*	,02	
	Sub-escala proximidade	Sim - PEA	Outra NEE	-,90	,92
			Não	-4,24*	,03
Outra NEE		Sim – PEA	-,90	,92	
		Não	-3,34	,11	
Não		Sim – PEA	4,24*	,03	
		Outra NEE	3,34	,11	
Sub-escala dependência		Sim - PEA	Outra NEE	1	1
			Não	2,21	,06
	Outra NEE	Sim – PEA	-1	1	
		Não	2,11	,08	
	Não	Sim – PEA	-2,21	,06	
		Outra NEE	-2,11	,08	
	*. A diferença entre médias é significativa ao nível de ,05.				

Tabela 9 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e o tipo de programa didático seguido pela criança com PEA

Variável dependente	(I). Tipo de programa didático seguido pela criança com PEA	(J). Tipo de programa didático seguido pela criança com PEA	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala conflito	CEI	Mesmo da classe mas simplificado	-4,97	,35
		Mesmo da classe	7,95	,15
	Mesmo da classe mas simplificado	CEI	4,97	,35
		Mesmo da classe	12,92*	,02
	Mesmo da classe	CEI	-7,95	,15
		Mesmo da classe mas simplificado	-12,92*	,12
Sub-escala proximidade	CEI	Mesmo da classe mas simplificado	-7,95	,85
		Mesmo da classe	-12,92*	,61
	Mesmo da classe mas simplificado	CEI	-1,90	,85
		Mesmo da classe	3,85	,41
	Mesmo da classe	CEI	1,90	,61
		Mesmo da classe mas simplificado	5,75	,41
Sub-escala dependência	CEI	Mesmo da classe mas simplificado	-,37	,99
		Mesmo da classe	5,30	,16
	Mesmo da classe mas simplificado	CEI	,37	,99
		Mesmo da classe	5,67	,17
	Mesmo da classe	CEI	-5,30	,16
		Mesmo da classe mas simplificado	-5,67	,17
*. A diferença entre médias é significativa ao nível de ,05.				

Tabela 10 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e o tempo que o professor titular está com a turma

Variável dependente	(I). Tempo que o professor está com a turma	(J). Tempo que o professor está com a turma	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala conflito	Menos de 1 ano	2 anos	-9,78	1
		3 anos	,28	,96
	2 anos	Menos de 1 ano	9,78	1
		3 anos	,37	,95
	3 anos	Menos de 1 ano	-,28	,96
		2 anos	-,37	,95
Sub-escala proximidade	Menos de 1 ano	2 anos	,78	,74
		3 anos	-2,64*	,02
	2 anos	Menos de 1 ano	-,77	,74
		3 anos	-3,41*	,02
	3 anos	Menos de 1 ano	2,64*	,02
		2 anos	3,41*	,02
Sub-escala dependência	Menos de 1 ano	2 anos	1,32	,08
		3 anos	2,53*	,00
	2 anos	Menos de 1 ano	-1,32	,08
		3 anos	1,21	,21
	3 anos	Menos de 1 ano	-2,53	,00
		2 anos	1,21	,21

*. A diferença entre médias é significativa ao nível de ,05.

Tabela 11 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e os anos de ensino do professor titular

Variável dependente	(I). Anos de ensino do professor	(J). Anos de ensino do professor	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala conflito	Menos de 1 ano	11-15 anos	-1,55	,97
		16-20 anos	-5,37*	,04
		21-25 anos	-2,34	,85
		26-30 anos	-,35	1
		31-35 anos	-3,02	,56
	11-15 anos	Menos de 1 ano	1,55	,97
		16-20 anos	-3,82	,12
		21-25 anos	-,79	1
		26-30 anos	1,20	,97
		31-35 anos	-1,47	,93
	16-20 anos	Menos de 1 ano	5,37*	,04
		11-15 anos	3,82	,12
		21-25 anos	3,03	,38
		26-30 anos	5,02*	,00
		31-35 anos	2,35	,54
	21-25 anos	Menos de 1 ano	2,34	,85
		11-15 anos	,79	1
		16-20 anos	-3,03	,38
		26-30 anos	1,99	,77
		31-35 anos	-,68	1
	26-30 anos	Menos de 1 ano	,35	1
		11-15 anos	-1,20	,97
		16-20 anos	-5,02*	,00
		21-25 anos	-1,99	,77
		31-35 anos	-2,68	,31
Continuação...				

Tabela 11 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e os anos de ensino do professor titular (continuação)

Variável dependente	(I). Anos de ensino do professor	(J). Anos de ensino do professor	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala conflito	31-35 anos	Menos de 1 ano	3,02	,56
		11-15 anos	1,50	,93
		16-20 anos	-2,35	,54
		21-25 anos	,68	1
		26-30 anos	2,67	,31
Sub-escala proximidade	Menos de 1 ano	11-15 anos	7,41*	,00
		16-20 anos	2,33	,82
		21-25 anos	,33	1
		26-30 anos	5,72*	,02
		31-35 anos	1,08	,99
	11-15 anos	Menos de 1 ano	-7,41*	,00
		16-20 anos	-5,08*	,01
		21-25 anos	-7,08*	,00
		26-30 anos	-1,68	,86
		31-35 anos	-6,33*	,00
	16-20 anos	Menos de 1 ano	-2,33	,82
		11-15 anos	5,08	,01
		21-25 anos	-2	,81
		26-30 anos	3,40	,12
		31-35 anos	-1,25	,95
21-25 anos	Menos de 1 ano	-,33	1	
	11-15 anos	7,08*	,00	
	16-20 anos	2	,81	
	26-30 anos	5,40*	,00	
	31-35 anos	,75	1	
Continuação...				

Tabela 11 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e os anos de ensino do professor titular (continuação)

Variável dependente	(I). Anos de ensino do professor	(J). Anos de ensino do professor	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala proximidade	26-30 anos	Menos de 1 ano	-5,72*	,02
		11-15 anos	1,68	,86
		16-20 anos	-3,40	,12
		21-25 anos	-5,39*	,00
		31-35 anos	-4,64*	,00
	31-35 anos	Menos de 1 ano	-1,08	,99
		11-15 anos	6,33*	,00
		16-20 anos	1,25	,95
		21-25 anos	-,75	1
		26-30 anos	4,64*	,00
Sub-escala dependência	Menos de 1 ano	11-15 anos	,83	,98
		16-20 anos	-2,14	,33
		21-25 anos	,55	1
		26-30 anos	3,19*	,02
		31-35 anos	1,96	,41
	11-15 anos	Menos de 1 ano	-8,26	,98
		16-20 anos	-2,96*	,01
		21-25 anos	-,27	1
		26-30 anos	2,36*	,04
		31-35 anos	1,14	,77
	16-20 anos	Menos de 1 ano	2,14	,33
		11-15 anos	2,96*	,01
		21-25 anos	2,69*	,03
		26-30 anos	5,33*	,00
		31-35 anos	4,10*	,00
Continuação...				

Tabela 11 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e os anos de ensino do professor titular (continuação)

Variável dependente	(I). Anos de ensino do professor	(J). Anos de ensino do professor	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala dependência	21-25 anos	Menos de 1 ano	-,55	1
		11-15 anos	,27	1
		16-20 anos	-2,69*	,03
		26-30 anos	2,64*	,02
		31-35 anos	1,41	,58
	26-30 anos	Menos de 1 ano	-3,19*	,02
		11-15 anos	-2,36*	,04
		16-20 anos	-5,33*	,00
		21-25 anos	-2,64*	,02
		31-35 anos	-1,23	,56
	31-35 anos	Menos de 1 ano	-1,96	,40
		11-15 anos	-1,14	,77
		16-20 anos	-4,10*	,00
		21-25 anos	-1,41	,58
		26-30 anos	1,23	,56

*. A diferença entre médias é significativa ao nível de ,05.

Tabela 12 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e a idade do professor titular

Variável dependente	(I). Idade do Professor	(J). Idade do Professor	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala conflito	18-30 anos	31-40 anos	-1,55	,83
		41-50 anos	-4,09	,06
		51-60 anos	-1,62	,74
	31-40 anos	18-30 anos	1,55	,83
		41-50 anos	-2,54	,20
		51-60 anos	-6,74	1
	41-50 anos	18-30 anos	4,09	,06
		31-40 anos	2,54	,20
		51-60 anos	2,48*	,04
	51-60 anos	18-30 anos	1,62	,74
		31-40 anos	6,74	1
		41-50 anos	-2,47*	,04
Sub-escala proximidade	18-30 anos	31-40 anos	7,41*	,00
		41-50 anos	1,48	,81
		51-60 anos	3,52	,12
	31-40 anos	18-30 anos	-7,41*	,00
		41-50 anos	-5,92*	,00
		51-60 anos	-3,89*	,01
	41-50 anos	18-30 anos	-1,48	,81
		31-40 anos	5,92*	,00
		51-60 anos	2,04	,15
	51-60 anos	18-30 anos	-3,52	,12
		31-40 anos	3,89*	,01
		41-50 anos	-2,04	,15
Continuação...				

Tabela 12 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e a idade do professor titular (continuação)

Variável dependente	(I). Idade do Professor	(J). Idade do Professor	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala dependência	18-30 anos	31-40 anos	,83	,86
		41-50 anos	-1	,71
		51-60 anos	2,61*	,02
	31-40 anos	18-30 anos	-,83	,86
		41-50 anos	-1,83	,07
		51-60 anos	1,78	,06
	41-50 anos	18-30 anos	1	,71
		31-40 anos	1,83	,07
		51-60 anos	3,61*	,00
	51-60 anos	18-30 anos	-2,61*	,02
		31-40 anos	-1,78	,06
		41-50 anos	-3,61*	,00

*. A diferença entre médias é significativa ao nível de ,05.

Tabela 13 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e o ano da turma

Variável dependente	(I). Ano da turma	(J). Ano da turma	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala conflito	1º ano	2º ano	-3,08	,14
		3º ano	,14	1
		4º ano	3,26	,10
		3º e 4º ano (mista)	1,07	,91
	2º ano	1º ano	3,08	,14
		3º ano	3,22	,16
		4º ano	6,34*	,00
		3º e 4º ano (mista)	4,16*	,03
	3º ano	1º ano	-,14	1
		2º ano	-3,22	,16
		4º ano	3,12	,18
		3º e 4º ano (mista)	,94	,96
	4º ano	1º ano	-3,26	,10
		2º ano	-6,34*	,00
		3º ano	-3,12	,18
		3º e 4º ano (mista)	-2,19	,54
	3º e 4º ano (mista)	1º ano	-1,07	,91
		2º ano	-4,16*	,03
		3º ano	-,94	,96
		4º ano	2,19	,54
Continuação...				

Tabela 13 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e o ano da turma (continuação)

Variável dependente	(I). Ano da turma	(J). Ano da turma	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala proximidade	1º ano	2º ano	1,20	,91
		3º ano	3,86*	,01
		4º ano	7,37*	,00
		3º e 4º ano (mista)	2,57	,23
	2º ano	1º ano	-1,20	,91
		3º ano	2,66	,35
		4º ano	6,17*	,00
		3º e 4º ano (mista)	1,38	,88
	3º ano	1º ano	-3,86*	,01
		2º ano	-2,66	,35
		4º ano	3,51	,10
		3º e 4º ano (mista)	-1,29	,88
	4º ano	1º ano	-7,37*	,00
		2º ano	-6,17*	,00
		3º ano	-3,51	,10
		3º e 4º ano (mista)	-4,80*	,01
	3º e 4º ano (mista)	1º ano	-2,57	,23
		2º ano	-1,38	,88
		3º ano	1,29	,88
		4º ano	4,79	,01
Continuação...				

Tabela 13 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor titular e o ano da turma (continuação)

Variável dependente	(I). Ano da turma	(J). Ano da turma	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala dependência	1º ano	2º ano	-2,60*	,00
		3º ano	1,59	,11
		4º ano	2,98*	,00
		3º e 4º ano (mista)	3,70*	,00
	2º ano	1º ano	2,60*	,00
		3º ano	4,18*	,00
		4º ano	5,57*	,00
		3º e 4º ano (mista)	6,29*	,00
	3º ano	1º ano	-1,59	,11
		2º ano	-4,18*	,00
		4º ano	1,38	,38
		3º e 4º ano (mista)	2,11*	,03
	4º ano	1º ano	-2,97*	,00
		2º ano	-5,57*	,00
		3º ano	-1,38	,38
		3º e 4º ano (mista)	,72	,89
	3º e 4º ano (mista)	1º ano	-3,70*	,00
		2º ano	-6,29*	,00
		3º ano	-2,11*	,03
		4º ano	-,72	,89

*. A diferença entre médias é significativa ao nível de ,05.

Tabelas de diferenças entre médias de resultados (Prof. de apoio)

Tabela 14 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor de apoio e o número de horas de frequência semanal da turma regular pela criança com PEA

Variável dependente	(I). Número de horas de frequência da sala regular	(J). Número de horas de frequência da sala regular	Diferença entre médias (I-J)	Sig.	
Sub-escala conflito	1-7 horas	8-14 horas	-3,75	,93	
		15-22 horas	1,07	1	
		Mais de 22 horas	3,83	,92	
	8-14 horas	1-7 horas	3,75	,93	
		15-22 horas	4,82	,72	
		Mais de 22 horas	7,58	,39	
	15-22 horas	1-7 horas	-1,07	1	
		8-14 horas	-4,82	,77	
		Mais de 22 horas	2,76	,90	
	Mais de 22 horas	1-7 horas	-3,83	,92	
		8-14 horas	-7,58	,39	
		15-22 horas	-2,76	,90	
	Sub-escala proximidade	1-7 horas	8-14 horas	-11,25	,21
			15-22 horas	-12,43	,10
			Mais de 22 horas	-2,17	,97
8-14 horas		1-7 horas	11,25	,21	
		15-22 horas	-1,18	,99	
		Mais de 22 horas	9,08	,15	
15-22 horas		1-7 horas	12,43	,10	
		8-14 horas	1,18	,99	
		Mais de 22 horas	10,26*	,04	
Continuação...					

Tabela 14 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor de apoio e o número de horas de frequência semanal da turma regular pela criança com PEA (continuação)

Variável dependente	(I). Número de horas de frequência da sala regular	(J). Número de horas de frequência da sala regular	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala proximidade	Mais de 22 horas	1-7 horas	2,17	,97
		8-14 horas	-9,08	,15
		15-22 horas	-10,26*	,04
Sub-escala dependência	1-7 horas	8-14 horas	-5	,36
		15-22 horas	1,57	,94
		Mais de 22 horas	1,33	,96
	8-14 horas	1-7 horas	5	,36
		15-22 horas	6,57	,03
		Mais de 22 horas	6,33*	,05
	15-22 horas	1-7 horas	-1,57	,94
		8-14 horas	-6,57*	,03
		Mais de 22 horas	-,24	1
	Mais de 22 horas	1-7 horas	-1,33	,96
		8-14 horas	-6,33*	,05
		15-22 horas	,24	1

*. A diferença entre médias é significativa ao nível de ,05.

Tabela 15 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor de apoio e o tempo de frequência da turma regular pela criança com PEA

Variável dependente	(I). Tempo de frequência da sala regular	(J). Tempo de frequência da sala regular	Diferença entre médias (I-J)	Sig,
Sub-escala conflito	Menos de 1 ano	1 ano	-,54	1
		2 anos	6,46	,35
		3 anos	4,63	,84
	1 ano	Menos de 1 ano	,54	1
		2 anos	7	,51
		3 anos	5,17	,85
	2 anos	Menos de 1 ano	-6,46	,35
		1 ano	-7	,51
		3 anos	-1,83	,99
	3 anos	Menos de 1 ano	-4,63	,84
		1 ano	-5,17	,85
		2 anos	1,83	,99
Sub-escala proximidade	Menos de 1 ano	1 ano	-6,63	,56
		2 anos	-5,96	,46
		3 anos	6,38	,70
	1 ano	Menos de 1 ano	6,63	,56
		2 anos	,67	1
		3 anos	13	,25
	2 anos	Menos de 1 ano	5,96	,46
		1 ano	-,67	1
		3 anos	12,33	,21
	3 anos	Menos de 1 ano	-6,38	,70
		1 ano	-13	,25
		2 anos	-12,33	,21
Continuação...				

Tabela 15 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor de apoio e o tempo de frequência da turma regular pela criança com PEA (continuação)

Variável dependente	(I). Tempo de frequência da sala regular	(J). Tempo de frequência da sala regular	Diferença entre médias (I-J)	Sig,
Sub-escala dependência	Menos de 1 ano	1 ano	-4,92	,11
		2 anos	3,58	,16
		3 anos	3,25	,53
	1 ano	Menos de 1 ano	4,92	,11
		2 anos	8,50*	,01
		3 anos	8,17*	,04
	2 anos	Menos de 1 ano	-3,58	,16
		1 ano	-8,50	,01
		3 anos	-,33	1
	3 anos	Menos de 1 ano	-3,25	,53
		1 ano	-8,17*	,04
		2 anos	,33	1
*. A diferença entre médias é significativa ao nível de ,05.				

Tabela 16 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor de apoio e o ano da turma

Variável dependente	(I). Ano da turma	(J). Ano da turma	Diferença entre médias (I-J)	Sig,
Sub-escala conflito	1º ano	2º ano	-,50	1
		3º ano	5,77	,75
		4º ano	3,17	,99
		3º e 4º ano (mista)	4,50	,93
	2º ano	1º ano	5	1
		3º ano	6,27	,81
		4º ano	3,67	,99
		3º e 4º ano (mista)	5	,94
	3º ano	1º ano	-5,77	,75
		2º ano	-6,27	,81
		4º ano	-2,60	,99
		3º e 4º ano (mista)	-1,27	1
	4º ano	1º ano	-3,17	,99
		2º ano	-3,67	,99
		3º ano	2,60	,99
		3º e 4º ano (mista)	1,33	1
	3º e 4º ano (mista)	1º ano	-4,50	,93
		2º ano	-5	,93
		3º ano	1,27	1
		4º ano	-1,33	1
Continuação...				

Tabela 16 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor de apoio e o ano da turma (continuação)

Variável dependente	(I). Ano da turma	(J). Ano da turma	Diferença entre médias (I-J)	Sig,
Sub-escala proximidade	1º ano	2º ano	-6,33	,76
		3º ano	-7,33	,52
		4º ano	2,17	1
		3º e 4º ano (mista)	4,67	,90
	2º ano	1º ano	6,33	,76
		3º ano	-1	1
		4º ano	8,50	,74
		3º e 4º ano (mista)	11	,42
	3º ano	1º ano	7,33	,52
		2º ano	1	1
		4º ano	9,50	,58
		3º e 4º ano (mista)	12	,24
	4º ano	1º ano	-2,17	1
		2º ano	-8,50	,74
		3º ano	-9,50	,58
		3º e 4º ano (mista)	2,50	1
	3º e 4º ano (mista)	1º ano	-4,67	,90
		2º ano	-11	,42
		3º ano	-12	,24
		4º ano	-2,50	1
Continuação...				

Tabela 16 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor de apoio e o ano da turma (continuação)

Variável dependente	(I). Ano da turma	(J). Ano da turma	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala dependência	1º ano	2º ano	-5,33	,27
		3º ano	2,73	,72
		4º ano	,83	1
		3º e 4º ano (mista)	2	,93
	2º ano	1º ano	5,33	,27
		3º ano	8,07*	,05
		4º ano	6,17	,37
		3º e 4º ano (mista)	7,33	,14
	3º ano	1º ano	-2,73	,72
		2º ano	-8,07*	,05
		4º ano	-1,90	,97
		3º e 4º ano (mista)	-,73	1
	4º ano	1º ano	-,83	1
		2º ano	-6,17	,37
		3º ano	1,90	,97
		3º e 4º ano (mista)	1,17	1
	3º e 4º ano (mista)	1º ano	-2	,93
		2º ano	-7,33	,14
		3º ano	,73	1
		4º ano	-1,17	1

*. A diferença entre médias é significativa ao nível de ,05.

Tabela 17 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor de apoio e a idade do professor de apoio

Variável dependente	(I). Idade do Professor	(J). Idade do Professor	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala conflito	18-30 anos	31-40 anos	6,76	,36
		41-50 anos	,26	1
		51-60 anos	-8,90	,16
	31-40 anos	18-30 anos	-6,76	,36
		41-50 anos	-6,50	,41
		51-60 anos	-15,67*	,02
	41-50 anos	18-30 anos	-,26	1
		31-40 anos	6,50	,41
		51-60 anos	-9,17	,15
	51-60 anos	18-30 anos	8,90	,16
		31-40 anos	15,67	,02
		41-50 anos	9,17	,15
Sub-escala proximidade	18-30 anos	31-40 anos	7,10	,56
		41-50 anos	7,60	,33
		51-60 anos	8,10	,45
	31-40 anos	18-30 anos	-7,10	,56
		41-50 anos	,50	1
		51-60 anos	1	1
	41-50 anos	18-30 anos	-7,60	,33
		31-40 anos	-,50	1
		51-60 anos	,50	1
	51-60 anos	18-30 anos	-8,10	,45
		31-40 anos	-1	1
		41-50 anos	-,50	1
Continuação...				

Tabela 17 – Comparações múltiplas entre médias de resultados quanto às sub-escalas do professor de apoio e a idade do professor de apoio (continuação)

Variável dependente	(I). Idade do Professor	(J). Idade do Professor	Diferença entre médias (I-J)	Sig.
Sub-escala dependência	18-30 anos	31-40 anos	9,52	1
		41-50 anos	-2,90	,59
		51-60 anos	-4,57	,40
	31-40 anos	18-30 anos	-9,52	1
		41-50 anos	-3	,73
		51-60 anos	-4,67	,52
	41-50 anos	18-30 anos	2,90	,59
		31-40 anos	3	,73
		51-60 anos	-1,67	,94
	51-60 anos	18-30 anos	4,57	,40
		31-40 anos	4,67	,52
		41-50 anos	1,67	,94

*. A diferença entre médias é significativa ao nível de ,05.

Anexo VII - Desenhos da classe

Desenhos realizados por crianças com PEA



Figura 1 - Desenho realizado por uma criança com PEA onde representa um colega e uma colega da turma com quem interage com maior frequência.



Figura 2 - Desenho realizado por uma criança com PEA onde representa quatro colegas da turma, segundo a criança a realizarem trabalhos.



Figura 3 - Desenho realizado por uma criança com PEA onde se representa a si própria no centro, no lado superior direito (a azul) um colega da turma também com PEA e os restantes elementos presentes no desenho são os outros colegas da turma.



Figura 4 - Desenho realizado por uma criança com PEA onde representa a azul 3 professores da unidade de autismo e dentro do círculo amarelo a professora e colegas da turma.



Figura 5 - Desenho realizado por uma criança com PEA onde representa a Escola e no seu interior se inclui si próprio e uma colega dentro de um círculo; noutros círculos inclui outros três colegas e realiza à volta de um deles vários círculos, afirmando não gostar desse colega. Inclui ainda no desenho o sol, um relógio e a campainha a tocar.

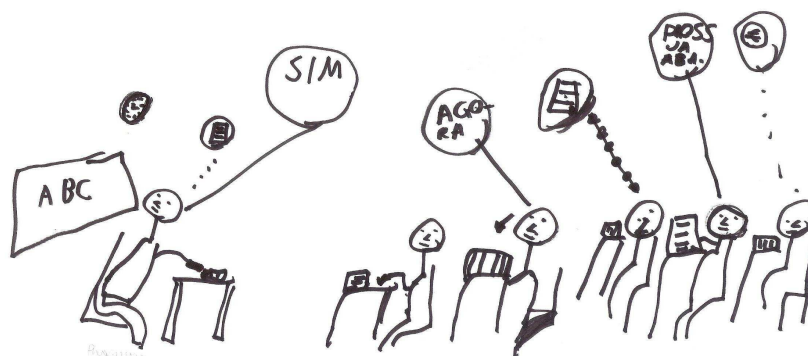


Figura 6 - Desenho realizado por uma criança com PEA onde se representa sentada no lugar da frente, seguindo-se um colega também com PEA que pede ajuda do professor que lhe responde com um sim. Inclui ainda no seu desenho um colega a pensar nos trabalhos, um colega a comunicar ao professor o finalizar dos trabalhos e outro colega a pensar em exercícios de matemática. Por cima do quadro desenhou o relógio.



Figura 7 - Desenho realizado por uma criança com PEA onde se representa na sala com a professora da turma, incluindo alguns elementos constituintes da sala: mesas, cadeiras, o quadro e um armário (a vermelho).



Figura 8 - Desenho realizado por uma criança com PEA onde representa o interior da sala de aula desenhando-se a si própria no seu lugar (rodeada por um círculo preto) e cinco colegas. Inclui ainda no desenho as janelas do lado esquerdo e a secretária da professora; ao centro o quadro e do lado direito o relógio.

Desenhos ilustrativos da inclusão da criança com PEA na representação gráfica da classe

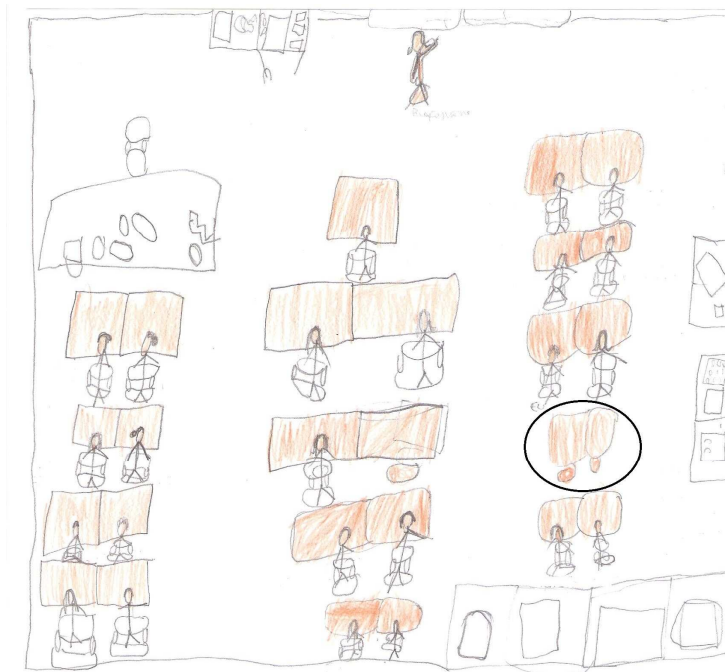


Figura 9 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se inclui a si própria no seu lugar, outros colegas da classe e a professora. A parte do desenho que está rodeada por um círculo preto corresponde aos lugares das duas crianças com PEA que não foram desenhadas pela criança por não estarem presentes na sala de aula. Contudo, os seus lugares foram considerados e nomeados no desenho.



Figura 10 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se representa a si própria no seu lugar, outros colegas da classe incluindo os dois colegas com PEA (rodeados com um círculo preto) e a professora.

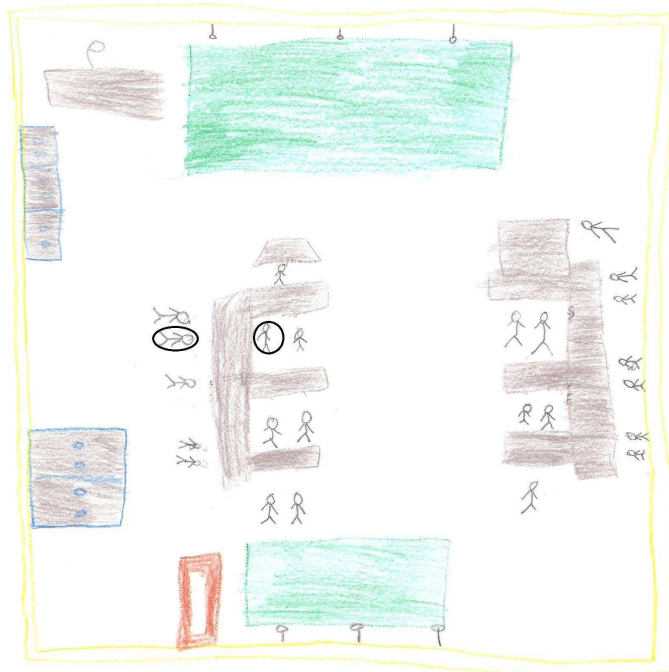


Figura 11 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se inclui a si própria no seu lugar, outros colegas da turma incluindo as crianças com PEA (rodeados com um círculo preto) e a professora.



Figura 12 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se inclui a si própria no seu lugar, outros colegas da turma incluindo a criança com PEA (rodeada com um círculo preto) e a professora.

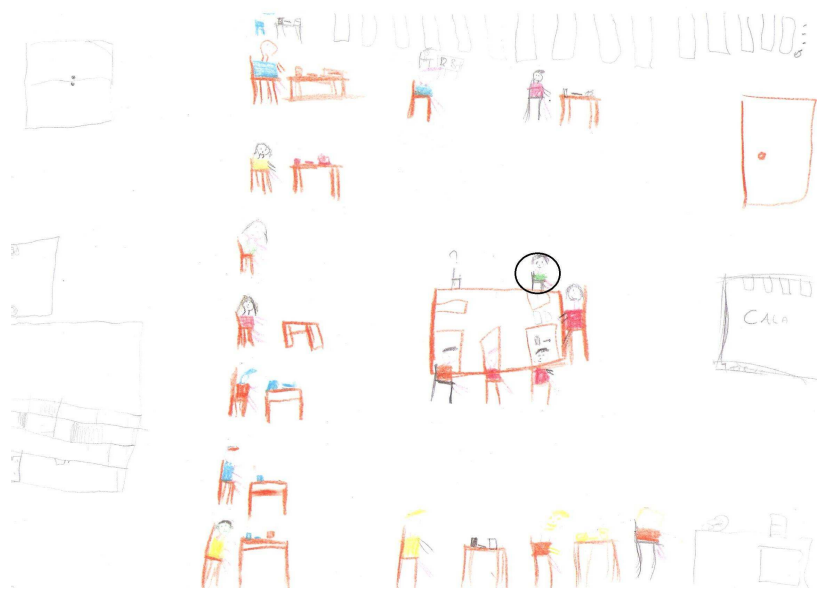


Figura 13 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se representa a si própria no seu lugar, outros colegas da turma incluindo a criança com PEA (rodeada com um círculo preto) e a professora sentada na mesa onde está a criança com PEA.



Figura 14 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se representa a si própria, outros colegas da turma incluindo as duas crianças com PEA (rodeadas com um círculo preto) e a professora. Este desenho retrata o momento de escolha dos lugares realizado no início do ano lectivo.

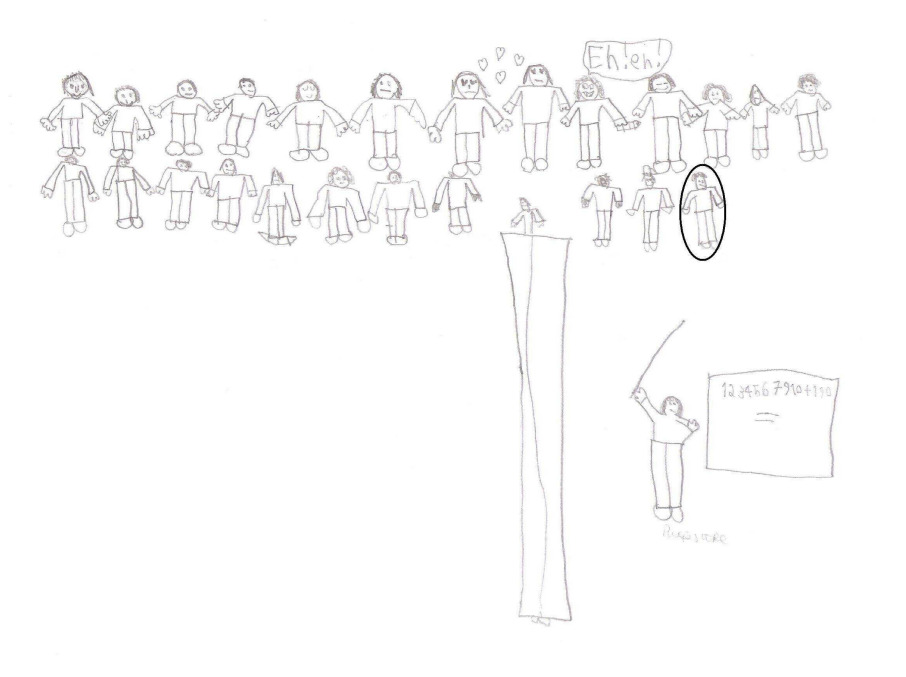


Figura 15 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se representa a si própria, a professora, os restantes colegas da turma incluindo a criança com PEA (rodeada com um círculo preto). Neste desenho a criança retrata uma aula e faz referência a dinâmicas relacionais da própria turma.



Figura 16 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se representa a si própria, a professora e todos os colegas incluindo a criança com PEA (rodeada por um círculo preto). No desenho a criança representa um momento em que a turma se preparava para realizar jogos.



Figura 17 - Desenho da turma, onde a criança se representa a si própria, os colegas da turma e a professora. A criança com PEA está rodeada com um círculo preto, um pouco afastada das outras crianças e da professora.

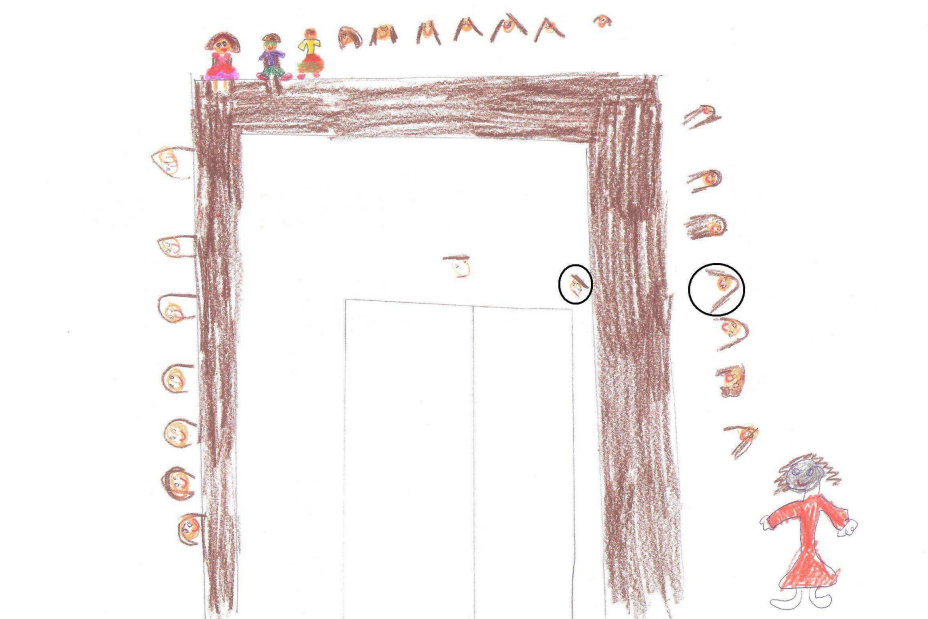


Figura 18 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se representa a si própria, a professora e os restantes colegas da turma incluindo as duas crianças com PEA (rodeadas com um círculo preto). No desenho a criança representa o decorrer de uma aula.



Figura 19 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança representa materiais da professora e de outros colegas da turma incluindo das duas crianças com PEA (rodeados por um círculo preto).



Figura 20 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se representa a si própria, a professora e os outros colegas da turma incluindo a criança com PEA (rodeada com um círculo preto).

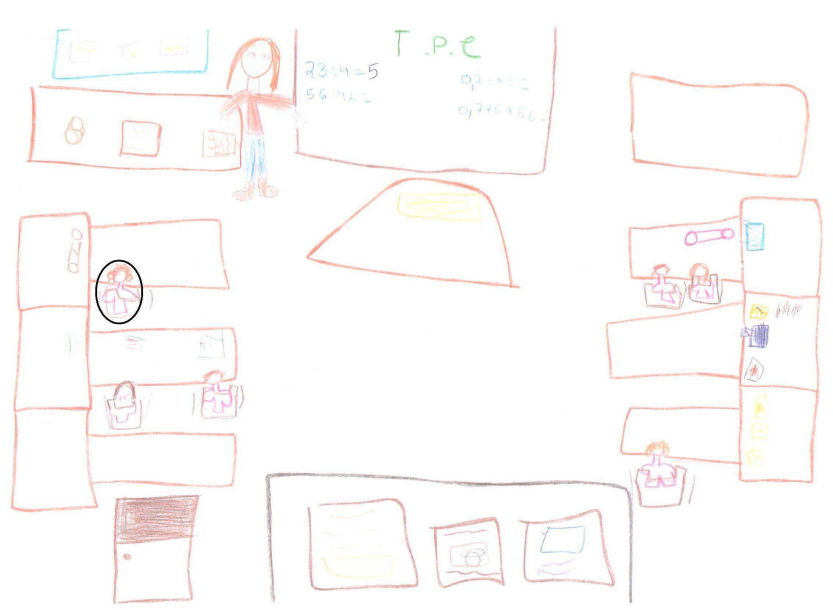


Figura 21 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança representa a professora e 6 colegas da turma com os quais afirmou mais gostar de brincar, incluindo uma das crianças com PEA (rodeada com um círculo preto).



Figura 22 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se representa a si própria, 7 colegas da turma incluindo a criança com PEA (rodeada com um círculo preto) e a professora. Neste desenho a criança retrata o finalizar de um dia de aulas, com as crianças a dirigirem-se para a porta e a professora a dizer: “Até amanhã! Portem-se bem nas actividades”.

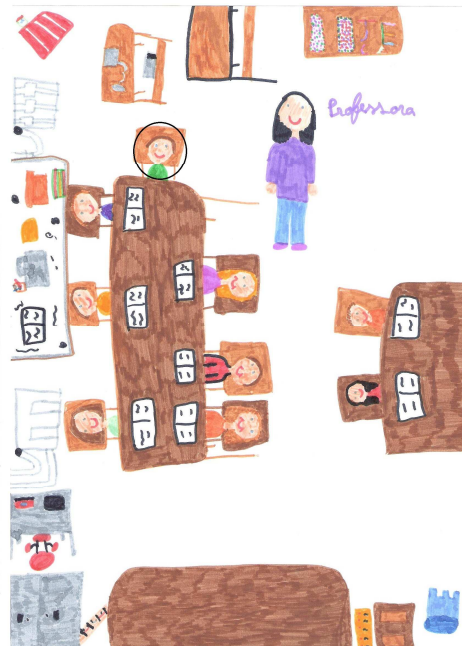


Figura 23 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança representa a professora e 9 colegas da turma incluindo a criança com PEA (rodeada com um círculo preto), os colegas que visualiza do seu lugar.



Figura 24 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se representa a si própria, a professora e 10 colegas da turma incluindo a criança com PEA (rodeada com um círculo preto). No desenho a criança representa os colegas a trabalhar. No chão a vermelho realizou a letra inicial do seu nome (letra M). Inclui ainda um lápis.

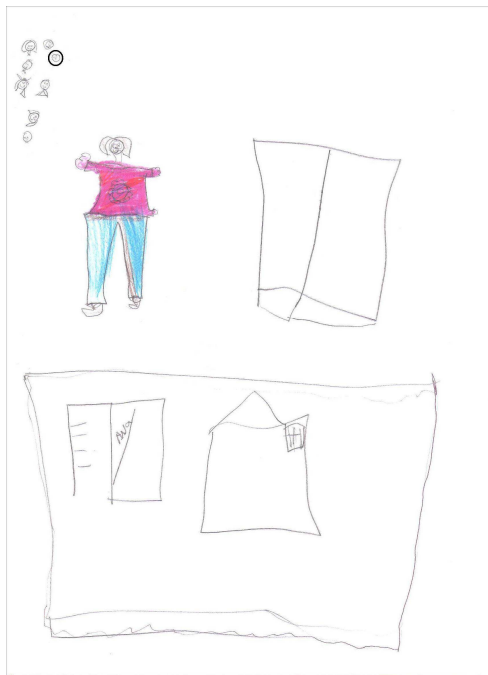


Figura 25 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança representa a professora e 8 colegas incluindo a criança com PEA (rodeada com um círculo preto). No desenho a criança retrata uma aula e inclui ainda dois quadros.

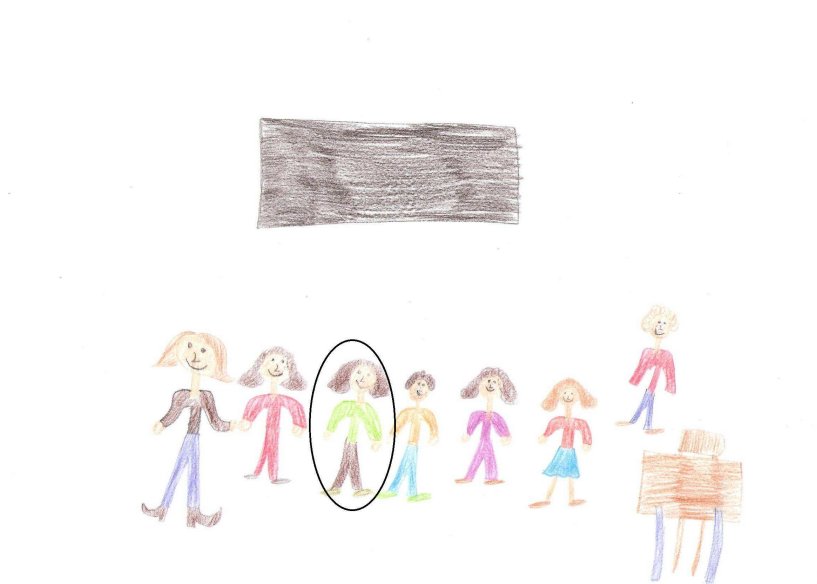


Figura 26 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança representa a professora e 6 colegas da turma incluindo a criança com PEA (rodeada com um círculo preto). Neste desenho a criança representou os colegas que costumam dar apoio à criança com PEA, durante uma aula.

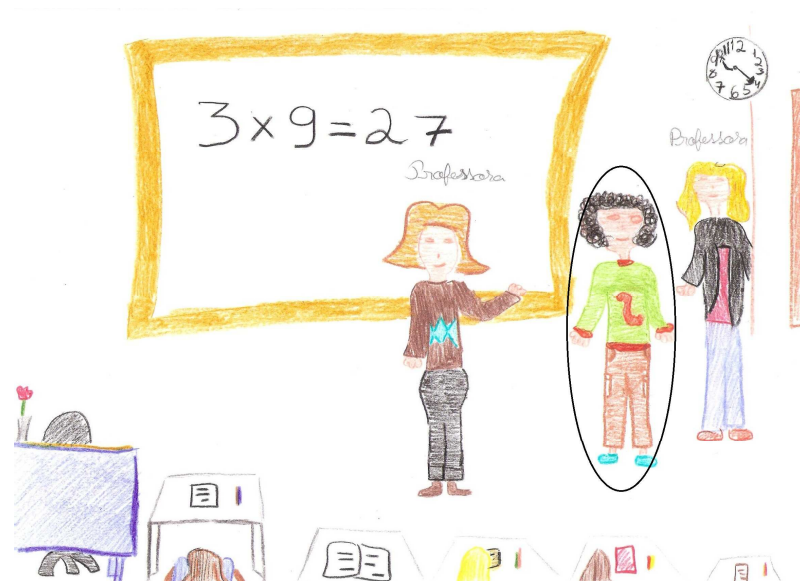


Figura 27 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança representa a saída da criança com PEA (rodeada com um círculo preto), a professora de apoio e a professora da turma a despedir-se da criança. Inclui ainda 3 colegas da turma sentadas na primeira fila. O relógio no canto superior direito marca a hora próxima do intervalo, momento em que a criança com PEA costuma sair da sala.

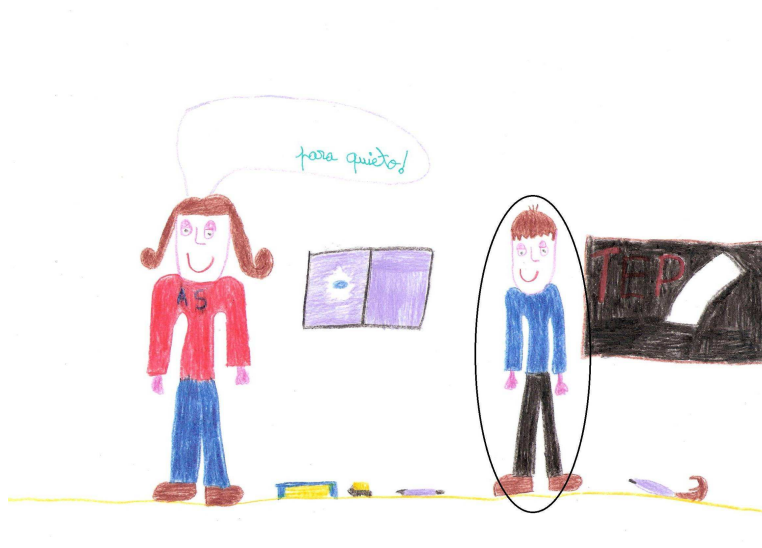


Figura 28 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança representa a criança com PEA (rodeada com um círculo preto) após ter deitado materiais para o chão. Neste desenho está também presente a professora que pede à criança com PEA para que fique quieta. Este episódio acontece com alguma frequência inclusivamente no dia em que fora solicitado o desenho à turma (informação fornecida pela criança que realizou o desenho, a professora da turma e a professora de apoio).



Figura 29 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se representa a si própria a participar na aula, a professora e a criança com PEA (rodeada com um círculo preto) a levantar-se do seu lugar.

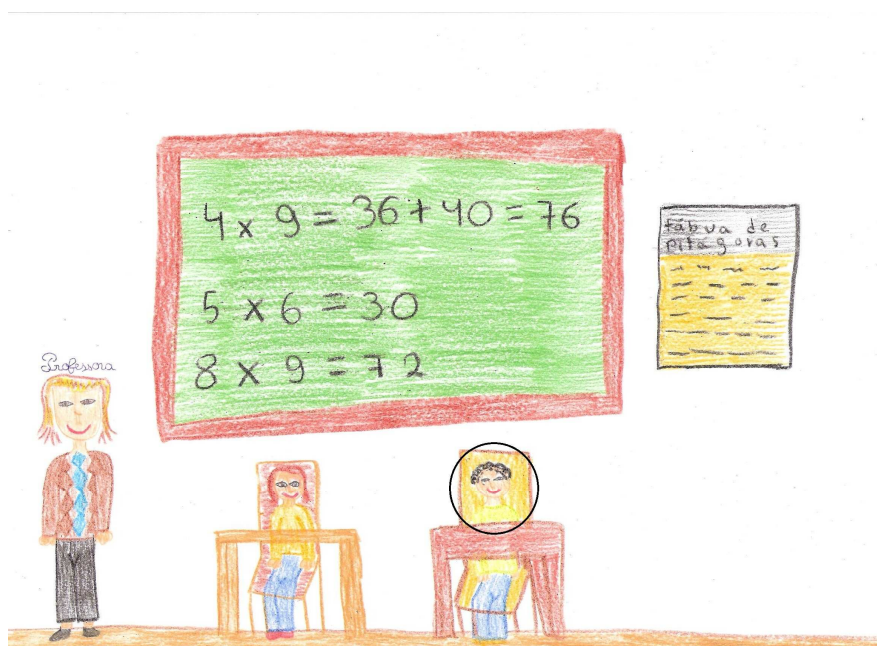


Figura 30 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se representa a si própria e a criança com PEA (rodeada com um círculo preto) durante uma aula de matemática.

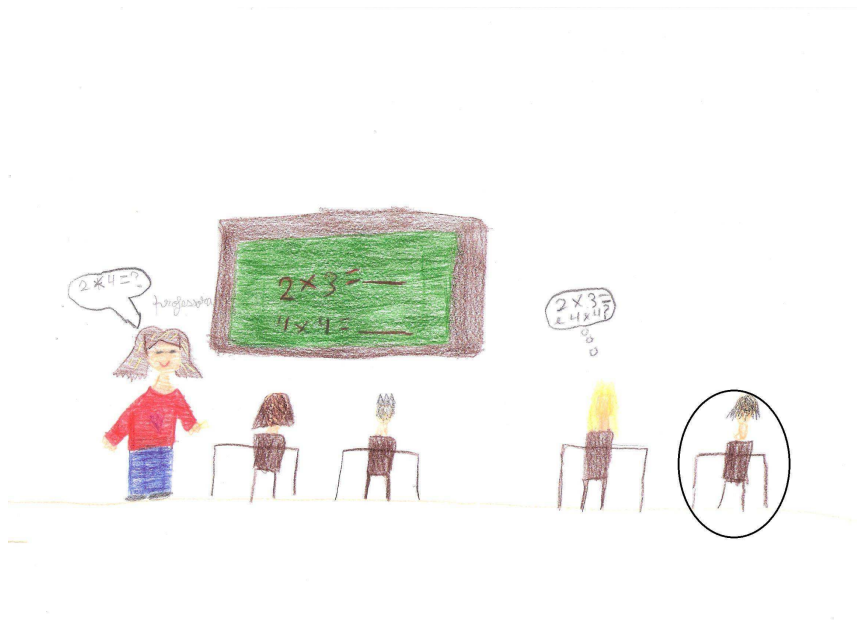
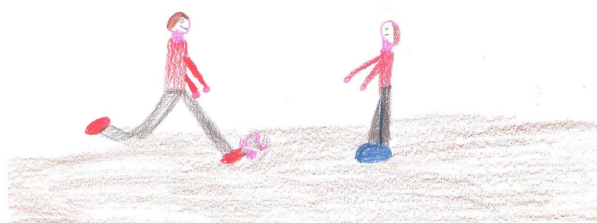


Figura 31 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança representa a professora e 4 colegas incluindo a criança com PEA (rodeada com um círculo preto) durante uma aula de matemática.



Figura 32 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança representa a professora, uma colega e a criança com PEA (rodeada com um círculo preto) a resolverem uma conta no quadro.

Recreio



Sala de aula



Figura 33 - Desenho representativo de dois momentos: o recreio e a sala de aula. No recreio a criança representa-se a si própria a brincar com um colega. Na sala a criança inclui a professora e alguns colegas, incluindo a criança com PEA (rodeada com um círculo preto) a realizarem trabalhos no computador. Os outros 2 colegas um pouco mais afastados iam mostrar, à professora, trabalhos que tinham ficado a terminar.

Desenhos ilustrativos da exclusão da criança com PEA na representação gráfica da classe

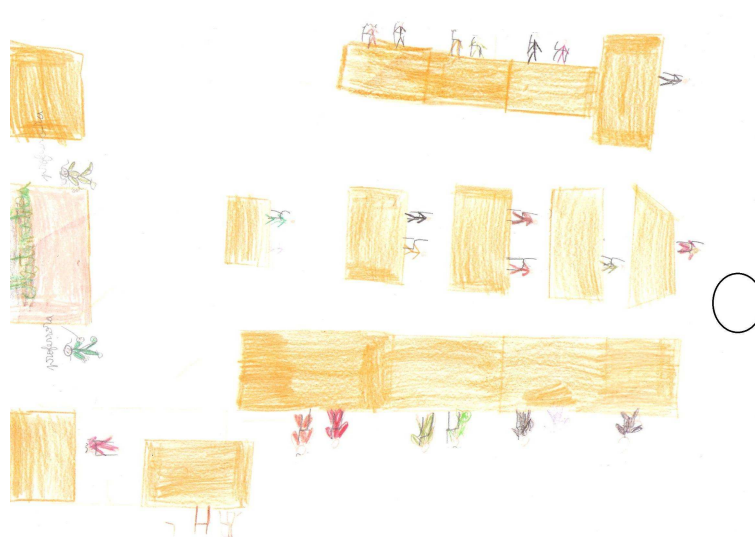


Figura 34 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se representa a si própria, a professora da turma, a professora que dá apoio a alguns colegas da turma. A criança com PEA não é considerada no desenho, estando o seu lugar ausente rodeado com um círculo preto.

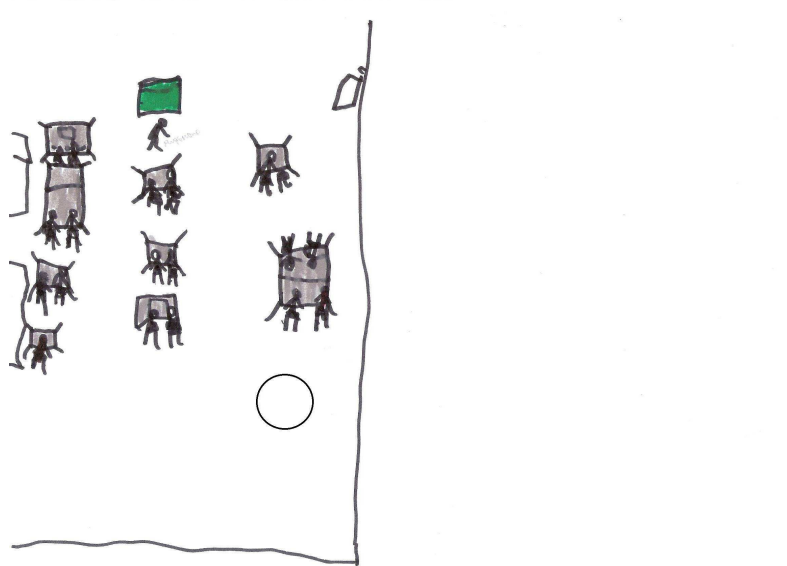


Figura 35 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança se representa a si própria, a professora e os colegas da turma que estavam presentes na sala à exceção da criança com PEA que não é considerada no desenho. O lugar ausente da criança com PEA está rodeado com um círculo preto.



Figura 36 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança representa a professora e a maior parte dos colegas, à exceção, de si própria e da criança com PEA. O lugar da criança com PEA está rodeado por um círculo preto na mancha vermelha. A mancha vermelha não apresenta nenhum significado simbólico uma vez que surgiu acidentalmente.

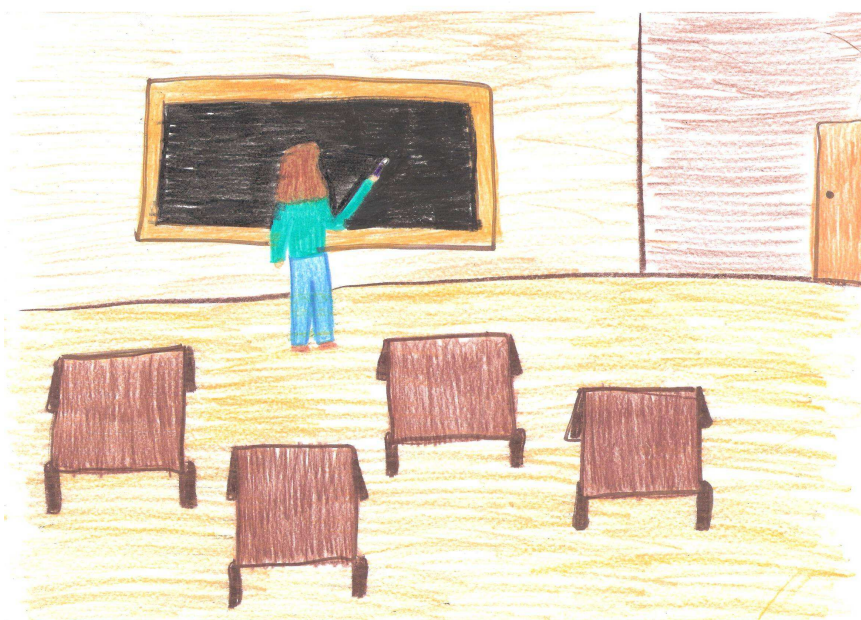


Figura 37- Desenho do interior da sala de aula, onde a criança representa apenas a professora e algum mobiliário escolar.



Figura 38 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança representa apenas a professora e algum mobiliário escolar.



Figura 39 - Desenho do interior da sala de aula, onde a criança representa apenas a professora e algum mobiliário escolar.

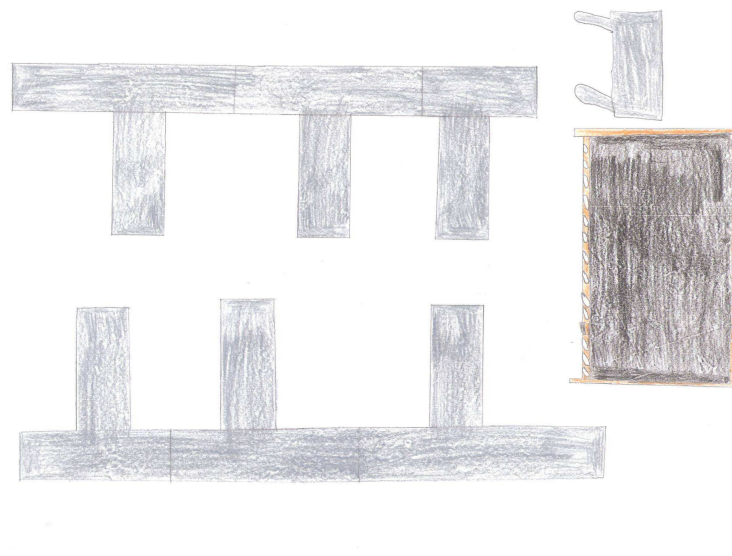


Figura 40 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança apenas representa algum mobiliário escolar.

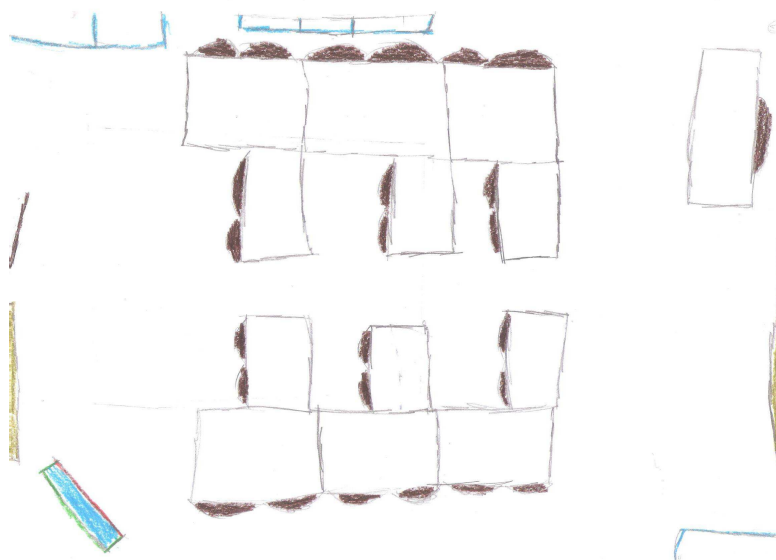


Figura 41 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança apenas representa algum mobiliário escolar.

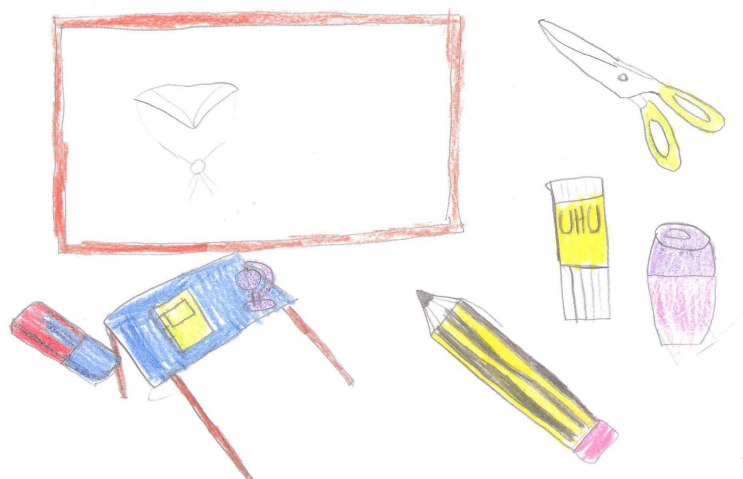


Figura 42 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança representa apenas algum mobiliário e material escolar.



Figura 43 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança se representa a si própria, algum mobiliário e material escolar.



Figura 44 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança representa apenas algum mobiliário e material escolar.

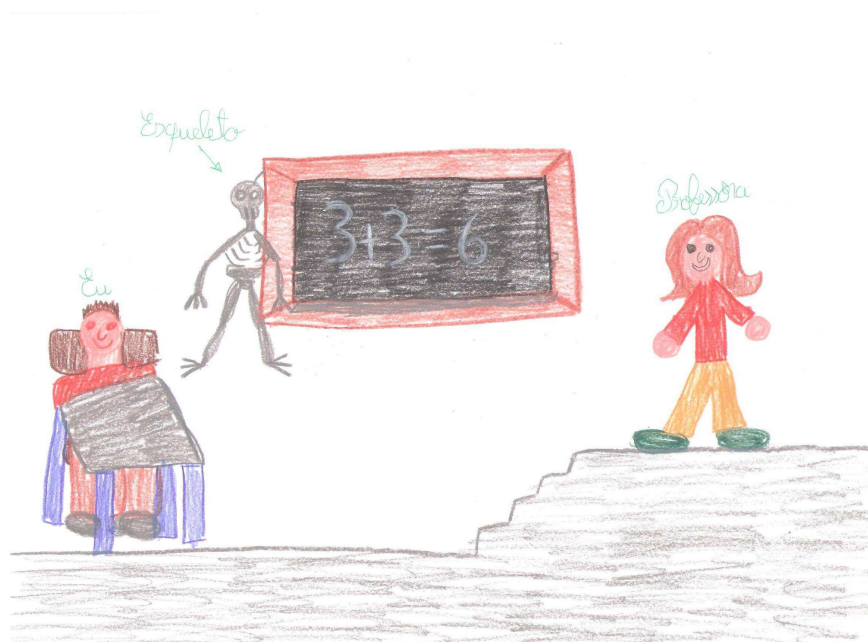


Figura 45 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança se representa a si própria, a professora, um esqueleto que está presente na sala e mobiliário escolar.



Figura 46 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança se representa a si própria, uma colega, algum mobiliário e material escolar.

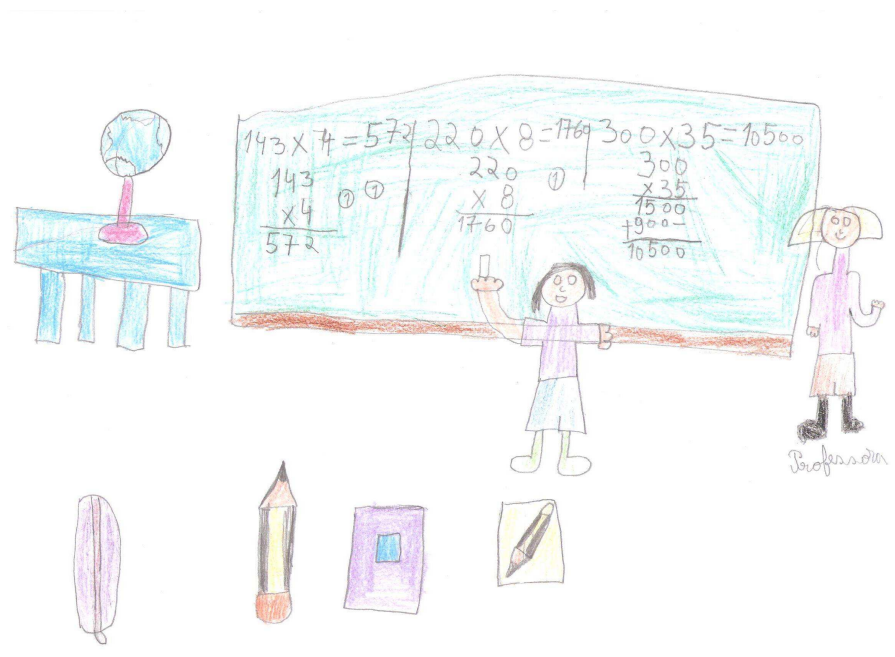


Figura 47 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança se representa a si própria, a professora, algum mobiliário e material escolar.



Figura 48 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança se representa a si própria, a professora, algum mobiliário e material escolar.

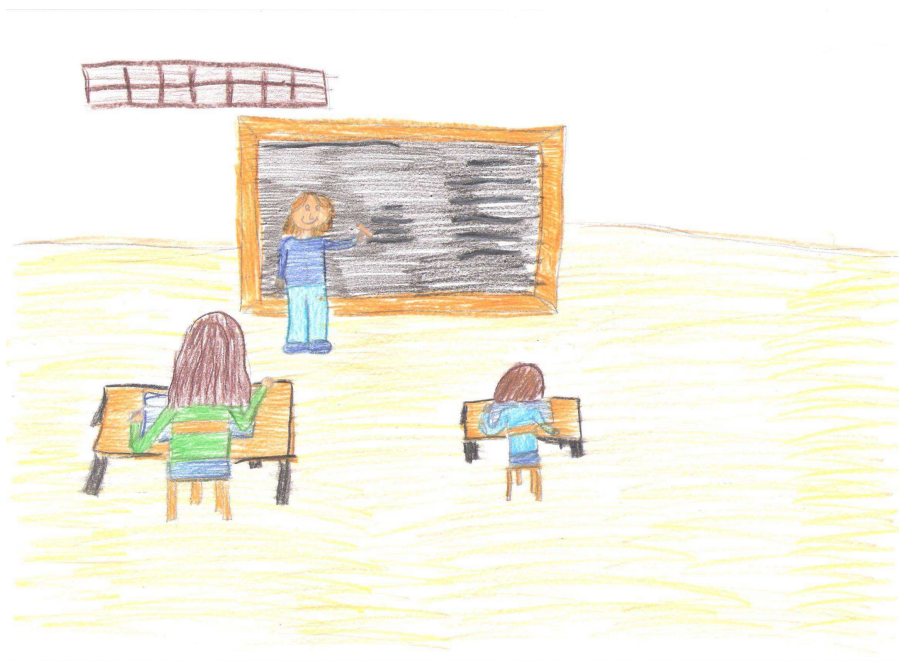


Figura 49 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança se representa a si própria, uma colega, a professora e algum mobiliário escolar.



Figura 50 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança se representa a si própria, uma colega, a professora e algum mobiliário escolar.

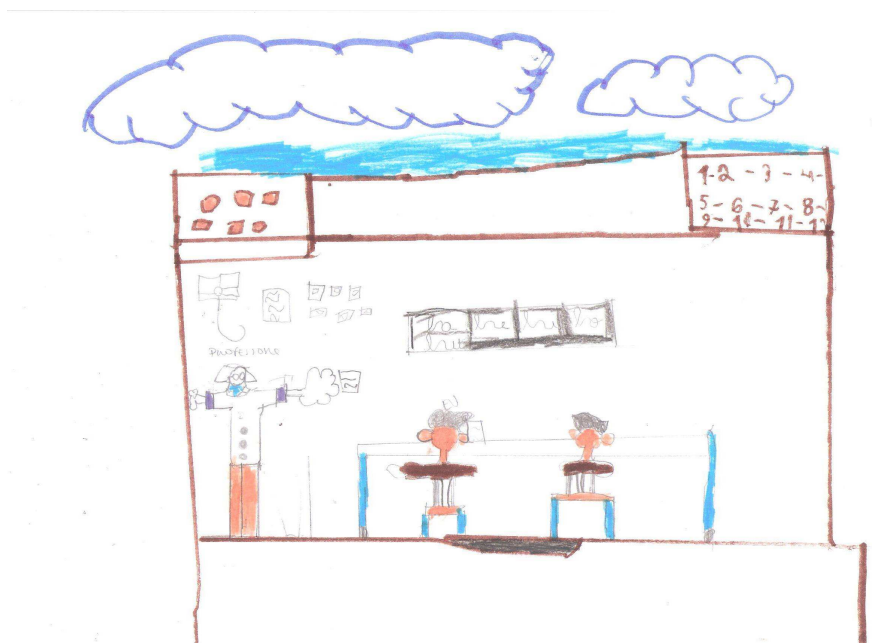


Figura 51 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança se representa a si própria, um colega, a professora e algum mobiliário escolar.



Figura 52 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança se representa a si própria, uma colega, a professora e algum mobiliário escolar.



Figura 53 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança representa alguns colegas, a professora, algum mobiliário e material escolar.



Figura 54 - Desenho onde a criança representa a professora e a escola.



Figura 55 - Desenho onde a criança se representa a si própria (no interior da escola) e dois colegas no espaço exterior do recreio.

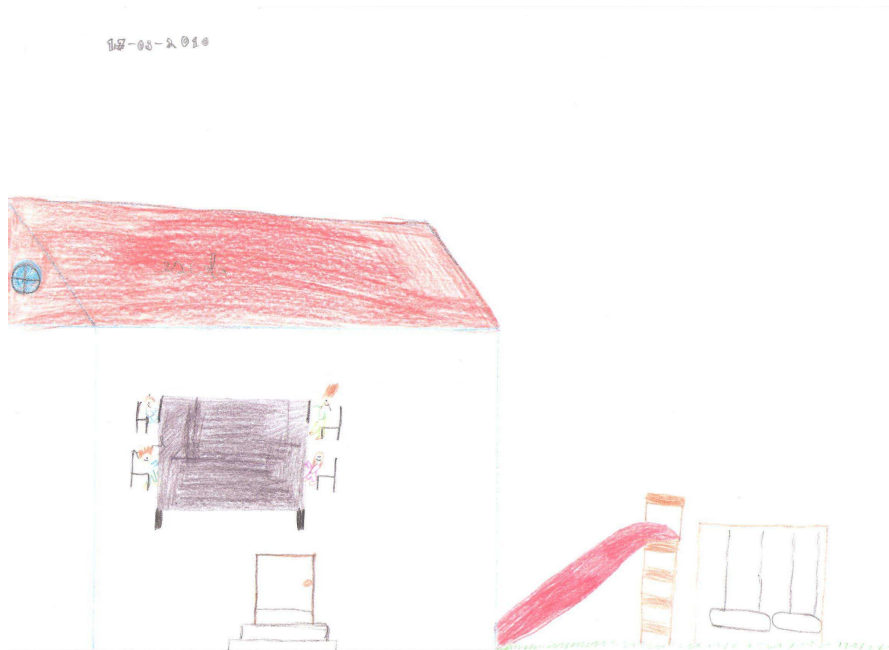


Figura 56 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança se representa a si própria e alguns colegas (no interior da escola) e o espaço exterior do recreio.

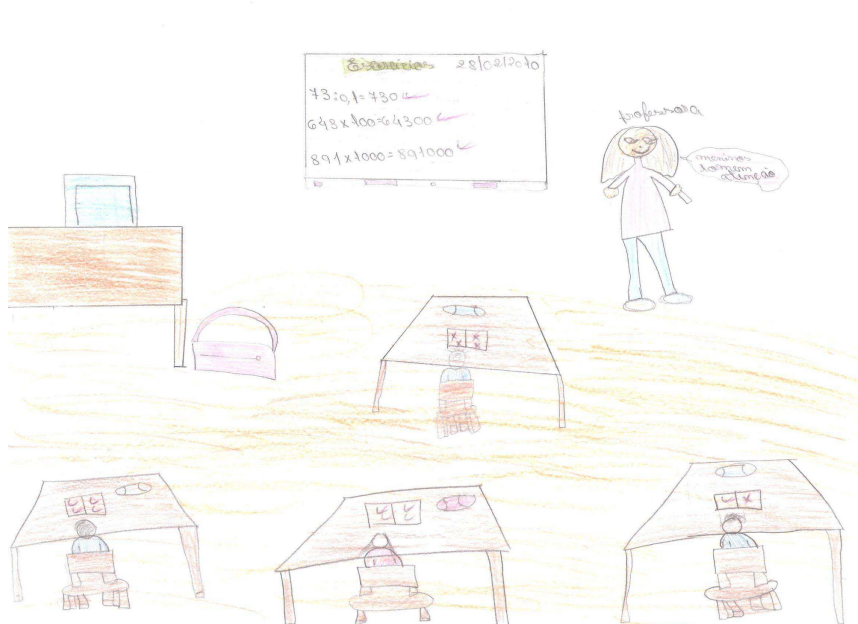


Figura 57 - Desenho do interior da sala de aula onde a criança se representa a si própria, alguns colegas, a professora, algum mobiliário e material escolar.



Figura 58 - Desenho onde a criança representa alguns colegas e algum material escolar.

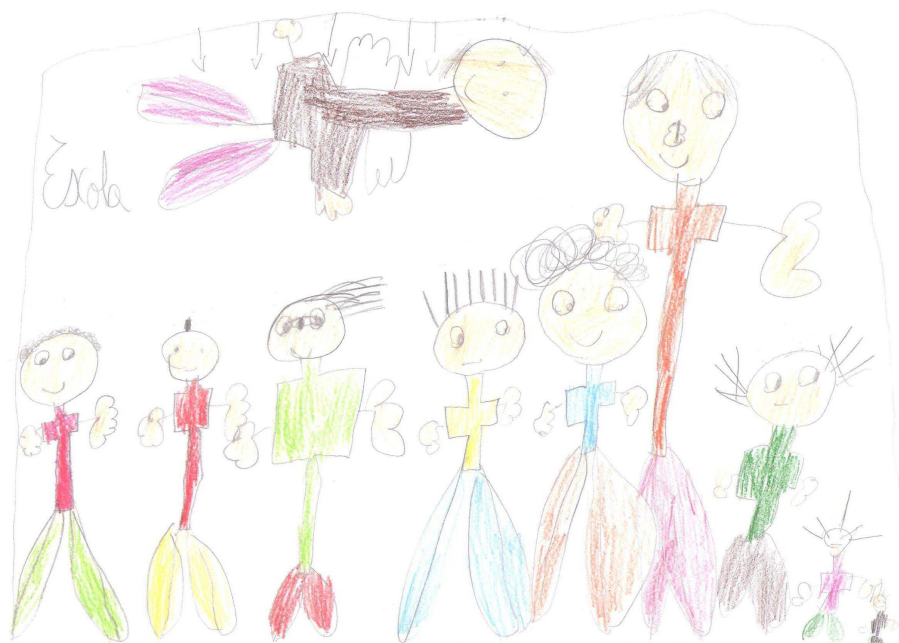


Figura 59 - Desenho onde a criança se representa a si própria, alguns colegas e a professora (na parte superior do desenho).



Figura 60 - Desenho do recreio onde a criança se representa a si própria, a professora e alguns colegas.



Figura 61 - Desenho do recreio onde a criança se representa a si própria e alguns colegas.



Figura 62 - Desenho do recreio onde a criança se representa a si própria e algumas colegas.



Figura 63 – Desenho do recreio onde a criança se representa a si própria, a professora e uma colega.



Figura 64 - Desenho representativo da sala de aula e do recreio. Na sala de aula a criança inclui-se a si própria e algum mobiliário escolar; no recreio inclui-se a si própria e outras colegas.

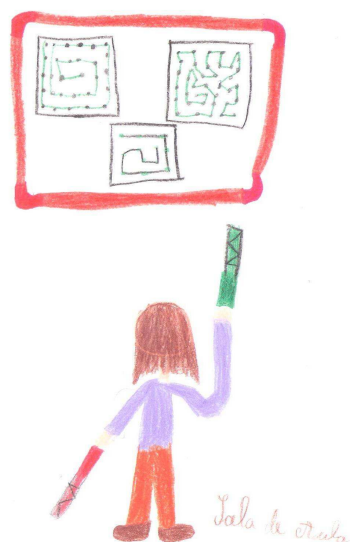


Figura 65 - Desenho representativo da sala de aula e do recreio. Na sala de aula a criança inclui a professora a registar trabalhos no quadro; no recreio a criança representa-se a si própria a brincar com um colega.