

A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM PEA NAS ACTIVIDADES DA ESCOLA REGULAR

Inês Teixeira de Matos, ISPA-IU, inespctm@gmail.com

José Morgado, ISPA-IU / CIE-ISPA, jmorgado@ispa.pt

Resumo: Este estudo, incluído num estudo mais abrangente, aborda a participação dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) na escola regular. Caracterizou-se a participação destes alunos através de um questionário realizado aos seus colegas de turma do ensino regular, um questionário ao professor da turma/director de turma e uma entrevista realizada a quatro assistentes operacionais. Pretendeu-se também compreender a associação entre a qualidade da participação e a idade dos alunos, hipotetizando-se uma associação negativa.

Os resultados permitiram perceber que existe uma percepção positiva face aos alunos com PEA e seu comportamento, comportamentos pouco frequentes de interacção com os mesmos, sentimentos positivos relativamente à sua presença na escola e na sala de aula e uma aceitação positiva dos mesmos no grupo de pares dos alunos com desenvolvimento normal, resultados maioritariamente concordantes entre as diferentes fontes de informação. Verificou-se uma associação negativa entre a qualidade da participação e a idade.

Palavras-chave: Inclusão; Perturbação do Espectro do Autismo; Participação.

Introdução

A Educação Inclusiva pretende proporcionar a todas as crianças uma educação que responda às suas necessidades em interacção com os pares e nas suas comunidades (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Implica também uma participação da criança com NEE no modelo educativo da escola, comum a todos os alunos, acomodando e respondendo às suas necessidades (Jiménez, 1993). Apesar dos progressos que se têm verificado, mantém-se uma discrepância entre a teoria inclusiva e as práticas quotidianas (Arnaut & Monteiro, 2011; Avramidis & Norwich, 2002; Ferreira & Rodrigues, 2006; Humphrey & Lewis, 2008; Whitaker, 2004), assim como uma diversidade inter-escolas (Humphrey & Lewis, 2008; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon, & Sirota, 2001).

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é um transtorno do desenvolvimento, ao longo de toda a vida, implicando dificuldades sociais, comunicativas e comportamentos e interesses restritivos (APA, 2013; Lima, 2012).

Embora os alunos com NEE desafiem a escola, os alunos com PEA representam um desafio acrescido, apresentando dificuldades em domínios cruciais para as actividades escolares (e.g. interacção social, comunicação, aprendizagem, comportamento, dificuldades sensoriais e dificuldade em lidar com a imprevisibilidade) (Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2006; Ferreira, 2006; Humphrey & Symes, 2010). Contudo, é também nos ambientes inclusivos que os alunos com PEA podem colmatar as dificuldades, nomeadamente sociais, confrontando-se com modelos de comportamento adequados dos seus pares, evoluindo também nas restantes áreas do desenvolvimento (Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007; Mota, 2013; Whitaker, 2004). Com a perspectiva inclusiva a proliferar na comunidade educativa e o aumento da prevalência das PEA, são cada vez mais os alunos com PEA incluídos em salas de aula, com poucos estudos que abordem esta realidade, colocando-se a hipótese de que existem poucas crianças verdadeiramente incluídas, em consequência da falta de preparação das escolas (Camargo & Bosa, 2009; Mesibov & Shea, 1996).

Os estudos acerca desta realidade demonstram poucas relações, e qualitativamente fracas, entre os alunos com PEA e os pares com desenvolvimento normal, sendo frequente a presença física destas crianças mas não a sua Inclusão social (Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007; Gena, 2006; Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Martins, 2012; Mota, 2013; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008), sendo que quando a Inclusão não é de qualidade pode não representar melhor qualidade de vida para estes alunos,

podendo até produzir efeitos negativos (Camargo & Bosa, 2009; Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2006; Humphrey & Lewis, 2008; Mesibov & Shea, 1996).

Assim o objectivo deste estudo é compreender como se processa a Participação dos alunos com PEA que frequentam o Ensino Básico de um agrupamento de escolas regular.

Problemática

Análise Descritiva. Caracterizar a participação dos alunos com PEA na escolar regular.

Análise Inferencial. "Idade" – Hipótese: Quanto maior a idade dos sujeitos, menor a qualidade da participação dos alunos com PEA nas actividades da escola regular do Ensino Básico (Hestenes & Carroll, 2000; Humphrey & Lewis, 2008; O'Brien & O'Brien, 1996; Strain, McGee, & Kohler, 2001; Vayer & Roncín, 1992; Whitaker, 2004).

Método

Participantes

- Alunos de duas escolas da rede pública da Grande Lisboa, com Unidade de Ensino Estruturado. 165 Alunos do ensino regular (50,3% - masculino; 49,7% - feminino), distribuídos pelos 3º, 4º, 6º, 7º e 9º anos de escolaridade. A média de idades é de 10,96 ($s = 2,54$; Min=8; Máx=16); 10 Professores (correspondentes a cada turma); 4 Assistentes operacionais não pertencentes às UEE, género feminino.

Instrumentos

Questionário aos Alunos. Questionário adaptado de Martins (2012) e Mota (2013), aplicado aos alunos do ensino regular com três partes: 1ª - Recolhe alguns dados pessoais; 2ª - (Escala II e E) Interações sociais e percepções/representações que os alunos têm do colega com PEA; 3ª - (Escala III) Aceitação dos colegas com PEA no grupo de pares.

Questionário ao Professor. Caracteriza a turma e pormenores da Inclusão do aluno com PEA.

Entrevista. Assistentes Operacionais: Guião baseado num dia-a-dia escolar típico.

Procedimento

Após atingir a versão final do questionário, este foi aplicado aos alunos elegíveis e voluntários para tal em simultâneo com o questionário ao professor de cada turma, sendo os dados posteriormente analisados estatisticamente. Para as entrevistas foram seleccionadas duas assistentes de cada escola, auto-propostas e voluntárias, tendo-lhes sido indicado que a sua participação era totalmente anónima e confidencial. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para uma análise do seu conteúdo.

Resultados

Análise Factorial e Propriedades Psicométricas do Questionário aos Alunos

Em cada escala foi realizada uma análise factorial exploratória, extraindo os factores através do método das componentes principais e com rotação Varimax (quando aplicável). Obtivemos quatro variáveis de estudo da participação: "Percepção Face ao Colega com PEA (Percepção)"; "Comportamentos Face ao Colega com PEA (Comportamentos)", "Sentimentos Face ao Colega com PEA

(Sentimentos)" e "Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares (Aceitação)".

Análise Descritiva

Questionário aos Alunos. "Percepção": $M=2,69$; $s=0,77$ – Os respondentes situam-se, aproximadamente, na categoria "Algumas Vezes", ou seja, ligeiramente acima do nível intermédio.

"Comportamentos": $M=2,31$; $s=0,72$ – Corresponde, aproximadamente, a "Poucas Vezes", indicando pouca frequência dos comportamentos dos alunos do ensino regular face aos colegas com PEA.

"Sentimentos": $M=3,24$; $s=0,56$ – Os alunos do ensino regular sentem-se, aproximadamente, "Contentes" face ao colega com PEA e sua presença na sala de aula.

"Aceitação": $M=3,33$; $s=0,61$ – Os alunos do ensino regular "Concordam em Parte", aproximadamente, com a presença dos seus colegas com PEA no grupo de pares.

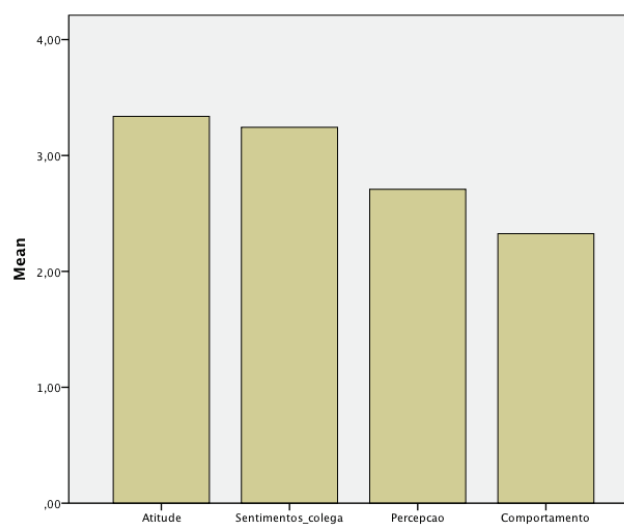


Figura 1 - Médias das variáveis do questionário aos alunos

Questionário aos Professores. Localização do Aluno com PEA

Quadro 1 - Distribuição de Frequências "Localização do Aluno com PEA"

	Percentagem
Sozinho	9,7
Ao Lado de Outro Colega	63,0
Junto de um Professor/Auxiliar	15,8
Colega e Professor/Auxiliar	11,5
Total	100,0

Tempo de Permanência na Sala de Aula

Quadro 2 - Distribuição de Frequências "Tempo de Permanência na Sala de Aula"

	Percentagem
Tempo Inteiro	21,2
Até 5h/Semana	34,5
Entre 5 e 10h/Semana	32,7
Períodos Durante o Dia	11,5
Total	100,0

Ambiente de Sala de Aula

Quadro 3 - Ambiente de Sala de Aula - Questão de Resposta Fechada

	Percentagem
Muito Bom	35,8
Bom	64,2
Total	100,0

Quadro 4 - Distribuição de Frequências Questão de Resposta Aberta Sobre Ambiente de Sala de Aula

	Percentagem
Sem Perturbações Significativas	21,8
Efeito Calmante Turma	6,7
Normal	40,6
Nao Responde	9,1
Nao tem conhecimento	21,8
Total	100,0

Entrevistas. Assistentes Operacionais

Presença dos Alunos com PEA nas Actividades Escolares: - ½ - Os alunos com PEA não brincam/interagem com os colegas, fazendo-o apenas entre si, salientando uma, da escola dos 2º/3º Ciclos, que os do regular se afastam;

- 3 - Os alunos com PEA participam quando incentivados a tal e a outra afirma depender bastante da criança com PEA.

Relação Entre Alunos com PEA e Alunos do Ensino Regular (Intervalos): - 3 - Não existe relação;

- 1 (1ºCiclo) - Existe, nem sempre existindo aceitação por parte das pessoas com desenvolvimento normal.

Refeições: -3 - Nos casos em que os momentos são comuns, não existe interacção entre os alunos com PEA e os restantes. Refere-se facilidade de controlo dos alunos com PEA ao juntá-los e que se sentam em mesas separadas por directiva dos funcionários/professores;

- 1 - Não tem conhecimento.

Trabalho Conjunto: - ½ (2º/3º Ciclos) - Não sabe;

- ½ (1º Ciclo) - O aluno com PEA trabalha com a assistente operacional numa mesa à parte.

Integração em Grupos: - Todas - Os alunos com PEA não estão integrados em grupos com alunos com desenvolvimento normal, embora uma delas (1º Ciclo) saliente que existe iniciativa por parte dos últimos.

Saídas da Escola/Visitas de Estudo: - 3 - Os alunos participam nas visitas de estudo com as suas turmas regulares, acompanhados por uma assistente operacional, havendo tentativas da turma em acolher e comunicar com o colega com PEA, nem sempre correspondidas, segundo uma das entrevistadas.

- 1 - Os alunos com PEA só frequentam as visitas de estudo da UEE.

Saídas da Escola (apenas 2º/3º Ciclos): - 1 - Os alunos com PEA não têm permissão para sair da escola;

- 1 - Os alunos com PEA só frequentam as saídas da escola da UEE.

Tentativas de Comunicação Alunos com Desenvolvimento Normal – Alunos com PEA: - 3 - Pouca frequência, havendo uma (1º Ciclo) que defende que, embora pouco frequentes, dependem bastante das características do aluno com PEA

- 1 (1º Ciclo) - Existe comunicação.

Tentativas de Comunicação Alunos com PEA – Alunos com Desenvolvimento Normal: - 2 (2º/3º Ciclos) - Não existem tentativas de comunicação;

- 1 - Existem poucas tentativas;

- 1 - Existem tentativas sem sucesso devido à inadequação social.

Relação Existente: - Todas - Pólo da ajuda por oposição ao pólo da amizade.

Aceitação dos Alunos com PEA: Todas - Os alunos com PEA são bem aceites e recebidos.

Intervenção das Assistentes Operacionais: - 1 – Papel de acompanhamento da criança com PEA e contribuição para o seu bem-estar;

- 1 - Papel difícil e de promoção da relação entre os diferentes alunos;
- 1 - Ajuda à criança com PEA;
- 1 - Papel difícil e de gestão do comportamento do aluno com PEA.

Posição Face à Inclusão: - 2 (1ºCiclo) - Defesa da Inclusão, alegando a estimulação do desenvolvimento quando em contacto com crianças com desenvolvimento normal e a necessidade de existirem condições para tal.

- 2 (2º/3º Ciclos) - Os alunos com PEA deveriam frequentar escolas de ensino especial, alegando melhor acompanhamento, não prejudicando a aprendizagem dos alunos com desenvolvimento normal, embora considere o benefício para os alunos do ensino regular ao aprenderem a lidar e crescer com a diferença, preparando-os para a vida em sociedade. Outra alega que estes alunos não se integram nas escolas regulares, acabando também por prejudicar a aprendizagem dos outros alunos.

Análise Inferencial

“Idade”

Quadro 5 - Análise Inferencial Variável "Idade"

Percepção	($r=-0,14$; $p=0,07$; $n=164$)
Comportamentos	($r=-0,24$, $p=0,002$; $n=164$)
Sentimentos	($r=-0,38$; $p<0,001$; $n=162$)
Aceitação	($r=-0,41$; $p<0,001$; $n=162$)

Sendo todas as correlações negativas e apenas uma não significativa, mas no sentido da hipótese definida, podemos confirmar, com cautela, a hipótese.

Discussão

Existem aspectos concordantes com os valores inclusivos e aspectos que necessitam de evolução, à semelhança de outras conclusões de que, embora exista uma educação inclusiva em evolução, esta ainda apresenta muitas falhas tanto a níveis políticos mais gerais como ao nível de práticas de sala de aula (Ferreira & Rodrigues, 2006). As escolas, apesar do esforço e atitude positiva, ainda não estão preparadas para uma verdadeira Inclusão, não a praticando integralmente (EADSNE, 2001), parecendo também ser essa a situação encontrada. Verifica-se, uma percepção, aceitação e sentimentos positivos face à presença destes alunos na escola, contudo, esta ainda aparenta ser mais física do que um efectivo envolvimento em todos os momentos do dia-a-dia escolar, existindo contudo algum grau de participação.

Os alunos do ensino regular apresentam uma percepção parcialmente compreensiva da personalidade do seu colega com PEA, o que é benéfico, visto que uma compreensão positiva do outro é um factor importante para a relação/interacção com o mesmo (Bukowski, Motzoi, & Meyer, 2009), significando que se os colegas do regular tiverem uma percepção positiva e acessível do colega com PEA, provavelmente, maior será a predisposição para a relação/interacção. Os "Comportamentos", em média, embora existentes, não são muito frequentes, apesar da sua presença na sala de aula e de uma percepção positiva (Anderson, Moore, Godfrey, & Fletcher-Flinn, 2004; Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007; Gena, 2006; Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Martins, 2012; Mota, 2013; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008). Apesar de pouco frequentes, os comportamentos existem, existindo, efectivamente,

uma interacção entre os alunos do regular e os com PEA e todos os possíveis benefícios (Arnaut & Monteiro, 2011; González, 2003; Jiménez, 1993; Marchesi, 2001; O'Brien & O'Brien, 1996; Strain, McGee, & Kohler, 2001). Os "Sentimentos" são de contentamento face à presença do aluno com PEA na sala de aula regular, indicando-nos que o aluno com PEA é bem recebido, que os colegas ficam contentes com a sua presença e com a possibilidade de estar junto dele e de o ajudar, embora pouco frequente. As atitudes positivas face aos colegas com deficiência e o controlo percebido sobre o seu comportamento (interacção percebida como acessível, comparável à "Percepção") predizem as suas intenções comportamentais para com esses colegas mas não se associam ao comportamento interactivo verificado, reduzido, indicando que os alunos com deficiência não se encontram plenamente incluídos apesar de atitudes positivas por parte dos colegas (Roberts & Smith, 1999), como também parece ser aqui o caso. Relativamente à "Aceitação", embora exista uma aceitação positiva parcial, pelo menos hipotética, aparentemente, não se traduz em comportamentos activos, questionando-se a efectiva Inclusão destes alunos (Mota, 2013).

As informações do Questionário aos alunos são maioritariamente concordantes com as restantes fontes, indicando de uma participação incompleta dos alunos com PEA nos ambientes inclusivos (Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007; Gena, 2006; Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008).

Verificou-se uma associação negativa entre a idade e cada uma das dimensões da Participação, confirmando-se a hipótese. A literatura indica que a preferência das crianças com desenvolvimento normal por interagirem com os pares com deficiência, e efectiva interacção, é influenciada pela idade,

diminuindo à medida que esta avança (Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Mota, 2013). Resultado explicável pelo facto de, à medida que a idade avança, poder aumentar o risco de desfasamento do nível de desenvolvimento mental entre os alunos com desenvolvimento normal e os alunos com PEA (Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Vayer & Roncín, 1992), nomeadamente naqueles que apresentam Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (Dawson & Toth, 2006; Lima, 2012; Lima, Garcia, & Gouveia, 2012), aumentando também a exigência académica e diminuindo a disponibilidade mental e temporal.

Referências

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders - fifth edition*. Arlington: American Psychiatric Association.
- Anderson, A., Moore, D., Godfrey, R., & Fletcher-Flinn, C. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8 (4), 369-385. doi: 10.1177/1362361304045216
- Arnaut, A., & Monteiro, I. (2011). NEE - a (in) certeza da inclusão . *Revista do Centro de Estudos em Educação e Formação*, 1, 78-85.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* , 17 (2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Bukowski, W., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendships as process, function, and outcome. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231). New York: Guilford Press.
- Camargo, S., & Bosa, C. (2009). Competência social, inclusão escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade* , 21 (1), 65-74.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2006). Involvement or isolation? the social networks of children with Autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 37 (2), 230-242. doi: 10.1007/s10803-006-0164-4
- Dawson, G., & Toth, K. (2006). Autism Spectrum Disorders. In D. Cicchetti, & D. Cohen, *Developmental psychopathology* (2nd ed., Vol. III, pp. 317-357). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2001). *Inclusive education and effective classroom practices*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ferreira, A., & Rodrigues, D. (2006). Culturas inclusivas na escola: percepções dos docentes dos três ciclos do ensino básico (estudo de caso). In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em educação inclusiva* (Vol. I, pp. 45-76). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education* , 34 (2), 105-115.

- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41 (6), 541-554. doi: 10.1080/00207590500492658
- González, M. C. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In L. M. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser que uma Sobrevive sem a Outra Não Está no seu Perfeito Juízo* (pp. 57-71). Porto: Porto Editora.
- Hall, L., & McGregor, J. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education*, 153, 114-126.
- Hestenes, L., & Carroll, D. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), 229-246.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). What does "inclusion" mean for pupil on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8 (3), 132-140. doi: 10.1111/j.471-3802.2008.00115.x
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 77-91. doi: 10.1080/08856250903450855
- Jiménez, R. B. (1993). Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Lima, C. (2012). As perturbações do espectro do autismo: diagnóstico. In C. Lima (Ed.), *As perturbações do espectro do autismo - manual prático de intervenção* (pp. 1-11). Lisboa: Lidel.
- Lima, C., Garcia, F., & Gouveia, R. (2012). As comorbilidades nas PEA. In C. Lima (Ed.), *Perturbações do espectro do autismo - manual prático de intervenção* (pp. 23-35). Lisboa: Lidel.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 94 - 108). Porto: Porto Editora.
- Martins, C. (2012). *Face a face com o Autismo: será a Inclusão um mito ou uma realidade?* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2562/1/ClaudiaMartins.pdf>
- Mesibov, G., & Shea, V. (1996). Full inclusion ans students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (3), 337-346.
- Mota, N. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4085>
- O'Brien, J., & O'Brien, C. (1996). Inclusion as a force for school renewal. In S. Stainback, & W. Stainback, *Inclusion - a guide for educators* (pp. 29-45). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. (2001). Inclusion as a social practice: views of children with autism. *Social Development*, 10 (3), 399-419.
- 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*, 23 (1), pp. 15-28. doi: 10.1177/1088347608314370
- Roberts, C., & Smith, P. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (1), pp. 35-50. doi: 10.1080/103491299100713
- Strain, P., McGee, G., & Kohler, F. (2001). Inclusion of children with Autism in early intervention environments. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: focus on change* (pp. 337-363). Baltimore: Paul H. Brooks.
- Vayer, P., & Roncín, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education* , 31 (4), 215-222.