

**LSPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO  
ESPECTRO DO AUTISMO NAS ACTIVIDADES DA ESCOLA  
REGULAR**

**INÊS PINHEIRO DE CASTILHO TEIXEIRA DE MATOS**

Orientador de Dissertação:

**PROF. DOUTOR JOSÉ MORGADO**

Coordenador de Seminário de Dissertação:

**PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO**

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

**MESTRE EM PSICOLOGIA**

Especialidade em Psicologia Educacional

2014

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor José Morgado, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme o despacho da DGES nº19673/2006 publicado em Diário da República 2º série de 26 de Setembro de 2006.

## AGRADECIMENTOS

Neste último ano tomei consciência de que este é um processo que implica bastante tensão, umas vezes mais explícita e noutras mais implícita, que se vai acumulando ao longo de todo um ano e onde são da máxima importância as pessoas que nos acompanham neste processo.

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu orientador, o Prof. Doutor José Morgado pela inspiração que transmite a todos os seus alunos, e a mim em particular, para estudar as temáticas da Inclusão e das Necessidades Educativas Especiais, mas também por todo o apoio e orientação ao longo de todo este trabalho, assim como pela constante disponibilidade para esclarecer as minhas dúvidas e ansiedades, transmitindo-me confiança para continuar o meu trabalho. Um agradecimento ao Prof. Doutor Francisco Peixoto, orientador do seminário de dissertação, pela persistência constante junto dos seus alunos para os fazer avançar neste processo que, sem uma pessoa a desempenhar esse difícil papel, corre o risco de se atrasar, estando também sempre pronto a colaborar e ajudar os seus alunos no seu trabalho durante o seminário. Quero também agradecer à Prof. Doutora Júlia Serpa Pimentel que, não sendo minha orientadora, também ajudou neste processo, para além de tudo o que me ensinou ao longo deste mestrado, sendo uma professora que, certamente, me marcará para o resto da vida.

Saindo da esfera do ISPA-IU, agradeço ao Lógicamentes – Centro de Desenvolvimento Infantil e à Dra. Cláudia Bandeira de Lima que, para além de ter sido minha orientadora de estágio, me prestou um apoio significativo ao facilitar o contacto com o agrupamento de escolas onde recolhi os dados, ajudando-me também na adaptação do instrumento e estando sempre disponível para todas as minhas questões. Tem tido, sem dúvida, um papel bastante importante na minha vida profissional e espero que essa ligação se mantenha por muito tempo. Um agradecimento às professoras Palmira Alexandrino e Alexandra Barrosa, por toda a colaboração e disponibilidade para a recolha de dados deste estudo, sem a sua colaboração este trabalho não teria sido possível. Agradeço também ao Agrupamento de Escolas das Laranjeiras pela colaboração com este estudo, assim como pela prontidão constante em aceitar todos os pedidos realizados que, naturalmente, trazem sempre mais ou menos constrangimentos ao dia-a-dia das suas escolas.

A nível pessoal quero agradecer, em primeiro lugar, à minha mãe, a pessoa que, para além de ao longo de todo o curso me ajudar a lidar com as minhas angústias e inseguranças e

me ajudar em tudo o que pode, o fez também neste último e importante trabalho, sendo sempre a minha âncora em tudo na vida. Obrigada mãe pela tua paciência, eu sei que é mesmo preciso muita. Quando for grande quero ser como tu. Quero agradecer ao meu pai por estar sempre confiante em mim e nas minhas capacidades e por valorizar sempre tanto aquilo porque me esforço tanto por atingir, inspirando-me, com a sua auto-exigência, a ser sempre o melhor que posso ser. Ao PDO quero agradecer pela presença constante e pelo orgulho que sempre manifestou por mim e, obviamente, pelas explicações de Matemática no 7º ano! Obviamente, quero também agradecer a toda a minha família, por todo o apoio constante e incondicional, sem o qual eu não seria, certamente, a mesma.

Agora os amigos, em último lugar, mas de elevada relevância. Em primeiro lugar, quero agradecer à Rita que, para além de ser a minha melhor amiga há mais de dez anos e estar presente em todos os momentos da minha vida, foi também minha colega de curso e uma das pessoas que mais me desafia a evoluir, quer a nível pessoal quer a nível académico, com todas as nossas discussões e debates em todos os trabalhos de grupo, e esta tese não é excepção, em todos os momentos de estudo para exames, em momentos aleatórios no ISPA e tantos outros. Todos esses momentos, de desespero, de riso, de alegria contribuíram também para o produto final deste trabalho e, por isso, um agradecimento muito especial. Muito obrigada também à Constança, à Joana e à Filipa, por estarem sempre lá para festejar os meus sucessos e me apoiarem nos momentos menos bons, motivando-me sempre a seguir em frente e a ser melhor. Muito obrigada também ao meu grande amigo António que se tem vindo a tornar uma pessoa cada vez mais importante na minha vida e que muito me tem feito rir e divertir muito no último ano, aliviando a tensão de todo este processo, estando lá também nos momentos mais sérios. Obrigada também à Patrícia Weigert, à Sara Faria Nunes, à Mafalda Nogueira e à Inês Mália, amigas que fiz no ISPA e que já ultrapassaram, em muito, esse meio, sendo muito importantes na minha vida.

## RESUMO

Este estudo pretendeu estudar a participação dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) na escola regular. Assim, pretendeu-se caracterizar a participação destes alunos com um questionário realizado aos seus colegas de turma do ensino regular, um questionário aplicado 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. A localização do aluno com PEA na sala de aula também foi estudada, no sentido de compreender a sua influência na qualidade da participação dos alunos com PEA, colocando-se a hipótese de que existe uma influência. Finalmente, pretendeu-se estudar o efeito da existência ou não de contacto prévio dos alunos do ensino regular com sujeitos com PEA fora na escola na qualidade da participação dos alunos com PEA, colocando-se a hipótese da existência de um efeito significativo.

Os resultados permitiram perceber que existe uma percepção positiva face aos alunos com PEA e ao seu comportamento, comportamentos pouco frequentes que impliquem 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 com as restantes fontes de informação. Verificou-se uma associação negativa entre a qualidade da participação e a idade, um efeito significativo da localização do aluno com PEA na sala de aula na qualidade da sua participação mas não um efeito significativo do contacto prévio dos alunos com desenvolvimento normal com outros sujeitos com PEA fora da escola.

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

## ABSTRACT

The purpose of this study is to address the participation of students with Autism Spectrum Disorders (ASD) in the mainstream school.

For that being, we characterized the participation of this students with a questionnaire to the students of the mainstream classes in which the students with ASD were included, a questionnaire applied to each class teacher/head teacher and an interview to four of the school support staff. The goal was also to understand the association between the age of the students and the quality of the participation of the students with ASD, defining the hypothesis that there is a negative association between them. The place where the student with ASD sits in the mainstream classroom was also studied, trying to understand if it has influence on the quality of the participation of the ASD students, defining the hypothesis that there is an influence. Finally, we wanted to understand the effect of previous contact with people with ASD outside the school environment by the students with normal development on the quality of the participation of students with ASD. We hypothesised that there is a significant effect.

The results showed a good perception of the students with ASD and their behaviour, a low frequency of behaviours involving interaction with these students, positive feelings regarding their presence in the school and in the class and an overall positive acceptance of them in the students with normal development peer groups. These results are mostly consistent across the different sources of information. We found a negative association between the quality of the participation and age, a significant effect of the location of the student with ASD on the quality of his participation but not a significant effect of previous contact by the students with normal development with other people with ASD outside the school environment.

**Keywords:** Inclusion; Autism Spectrum Disorders; Participation.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APA – American Psychiatric Association

ASD – Autism Spectrum Disorders

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbação(ões) do Espectro do Autismo

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

# ÍNDICE

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I – INTRODUÇÃO .....                                                               | 1  |
| II – REVISÃO DE LITERATURA.....                                                    | 4  |
| 1. A Perspectiva Inclusiva .....                                                   | 4  |
| 1.1 A História da Inclusão.....                                                    | 4  |
| 1.2 A Escola Inclusiva .....                                                       | 5  |
| 1.3 A Questão Curricular .....                                                     | 13 |
| 2. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) .....                                  | 15 |
| 2.1 Importância da Identificação Precoce .....                                     | 17 |
| 2.2 Perturbação do Espectro do Autismo ao Longo do Ciclo de Vida .....             | 17 |
| 2.3 Epidemiologia.....                                                             | 18 |
| 2.4 Sintomatologia.....                                                            | 18 |
| 2.5 Diagnóstico Diferencial e Comorbilidade .....                                  | 21 |
| 3. Perturbação do Espectro do Autismo, Inclusão e Participação .....               | 21 |
| III – PROBLEMÁTICA .....                                                           | 32 |
| 1. Problema.....                                                                   | 33 |
| IV – METODOLOGIA .....                                                             | 35 |
| 1. Delineamento do Estudo.....                                                     | 35 |
| 2. Participantes .....                                                             | 36 |
| 3. Instrumentos .....                                                              | 38 |
| 3.1. Questionário aos Alunos .....                                                 | 38 |
| 3.2. Questionário ao Professor .....                                               | 39 |
| 3.3. Entrevista aos(às) Assistentes Operacionais.....                              | 39 |
| 4. Procedimento .....                                                              | 39 |
| V - RESULTADOS .....                                                               | 41 |
| 1. Análise Factorial e Propriedades Psicométricas do Questionário aos Alunos ..... | 41 |
| 2. Análise Descritiva.....                                                         | 46 |
| 2.1 Questionário aos Alunos .....                                                  | 46 |
| 2.2. Questionário aos Professores.....                                             | 49 |
| 2.3. Entrevista aos(às) Assistentes Operacionais.....                              | 50 |

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3. Análise Inferencial.....                                                      | 54  |
| 3.1 Variável “Idade” .....                                                       | 54  |
| 3.2. Variável “Localização do Aluno com PEA” .....                               | 55  |
| 3.3. Variável “Contacto Prévio Com Outros Sujeitos com PEA Fora da Escola” ..... | 57  |
| VI – DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....                                               | 59  |
| VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....                                  | 73  |
| REFERÊNCIAS .....                                                                | 75  |
| ANEXOS .....                                                                     | 88  |
| ANEXO A .....                                                                    | 89  |
| PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS .....  | 89  |
| ANEXO B .....                                                                    | 91  |
| CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO ..                      | 91  |
| ANEXO C .....                                                                    | 94  |
| QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS .....                                                | 94  |
| ANEXO D .....                                                                    | 100 |
| QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES .....                                           | 100 |
| ANEXO E.....                                                                     | 102 |
| PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS .....                      | 102 |
| ANEXO F .....                                                                    | 104 |
| GUIÃO ENTREVISTA ASSISTENTES OPERACIONAIS .....                                  | 104 |
| ANEXO F.....                                                                     | 106 |
| TRANSCRIÇÃO ENTREVISTAS ASSISTENTES OPERACIONAIS .....                           | 106 |
| ANEXO H .....                                                                    | 120 |
| QUADROS E FIGURAS DE RESULTADOS .....                                            | 120 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <i>Figura 1 - Médias das variáveis do questionário realizado aos alunos.....</i> | <i>47</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|

## ÍNDICE DE TABELAS

|                                                                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Quadro 1</i> – Distribuição de frequências do ano de escolaridade .....                                                               | 37 |
| <i>Quadro 2</i> - Contextos de contacto com sujeitos com PEA .....                                                                       | 37 |
| <i>Quadro 3</i> - Estatística Descritiva Variáveis "Percepção Face ao Colega com PEA" e<br>"Comportamentos Face ao Colega com PEA" ..... | 46 |
| <i>Quadro 4</i> - Ambiente Sala de Aula .....                                                                                            | 50 |

## I – INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem como objectivo proporcionar a todas as crianças uma educação que responda às suas necessidades independentemente da severidade das mesmas e em interacção com as crianças da sua idade e nas suas escolas de residência (e.g. Ainscow & Sandill, 2010; Avramidis, Bayliss, & Bruden, 2000; Costa, 1996; Sanches, 2005). A verdadeira Inclusão só se verifica, também, quando existe uma efectiva participação da criança com NEE no modelo educativo da escola, comum a todos os alunos, mas que acomoda e responde também às diferenças e necessidades dos mesmos (Jiménez, 1993a). Neste contexto, apesar dos progressos que têm vindo a verificar-se ao longo dos anos, tanto a nível internacional como nacional, é sabido que existe ainda uma acentuada discrepância entre os referenciais teóricos da Inclusão e as práticas que tomam lugar no dia-a-dia de cada escola (Arnaut & Monteiro, 2011; Avramidis & Norwich, 2002; Ferreira & Rodrigues, 2006; Humphrey & Lewis, 2008; Whitaker, 2004), verificando-se também uma marcada diversidade de práticas de escola para escola (Humphrey & Lewis, 2008; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon, & Sirota, 2001).

A Perturbação do Espectro do Autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento, que se prolonga por todo o ciclo de vida e envolve dificuldades ao nível das capacidades sociais, comunicativas e comportamentos e interesses restritivos, acrescendo as dificuldades associadas a todo o atraso global do desenvolvimento (American Psychiatric Association, 2000, 2013; Lima, 2012). Apesar destas características, existe uma significativa heterogeneidade quer ao nível do número como da severidade dos sintomas em cada um dos domínios, bem como ao nível do funcionamento cognitivo e adaptativo (Dawson & Toth, 2006). A prevalência das PEA tem vindo a aumentar nos últimos anos (Carr, 2006; Chakrabarti & Fombonne, 2001; Dawson & Toth, 2006; Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000; Lima, 2012; Wing & Potter, 2002), afectando três a quatro vezes mais os indivíduos do género masculino do que feminino, mas com mais severidade o género feminino (Carr, 2006; Dawson & Toth, 2006).

Embora todos os alunos com NEE se apresentem como um desafio à comunidade escolar, os alunos com PEA representam um desafio, em certos aspectos, acrescido, na medida em que apresentam dificuldades em domínios cruciais para as actividades escolares como a interacção social, comunicação, aprendizagem e comportamento (e.g. Brande &

Zanfelice, 2012; Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2006; Eman & Farrell, 2009). São também alunos com dificuldades em lidar com a imprevisibilidade e com dificuldades a nível sensorial, que o ambiente caótico de uma escola regular pode colocar à prova (Humphrey & Symes, 2008). Contudo, é também nos ambientes inclusivos que os alunos com PEA têm oportunidade de colmatar as suas dificuldades, nomeadamente a nível social, ao serem confrontados com modelos de comportamento adequados dos seus pares, evoluindo também nas restantes áreas do desenvolvimento e a nível académico (Gena, 2006; Mesibov & Shea, 1996; 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, existindo ainda poucos estudos que abordem a Inclusão de alunos com PEA nas escolas regulares, colocando-se a hipótese de que existem, efectivamente, poucas crianças verdadeiramente incluídas, em consequência da falta de preparação da comunidade escolar para esta realidade (Camargo & Bosa, 2009; Mesibov & Shea, 1996).

Os estudos existentes acerca desta realidade indicam que existem poucas relações, e de fraca qualidade, entre os alunos com PEA em escolas regulares e os seus pares com desenvolvimento normal, sendo frequente a presença física destas crianças mas não a Inclusão social das mesmas nas escolas (Gena, 2006; Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007; Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Martins, 2012; Mota, 2013; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008; Strully & Strully, 1996), havendo também evidência de que quando o processo de Inclusão não é de qualidade pode não representar, efectivamente, uma melhoria na qualidade de vida destes alunos, podendo até produzir efeitos negativos (Camargo & Bosa, 2009; Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2006; Humphrey & Lewis, 2008; Mesibov & Shea, 1996; Sperry, Neitzel, & Engelhardt-Wells, 2010).

Assim, tendo por base estes aspectos e tendo em conta que, para um aluno com PEA, o maior benefício da Inclusão se encontra na possibilidade de se desenvolver, o mais possível, a nível social, junto dos seus pares e participando de forma activa nas actividades escolares como forma de preparação para a vida em sociedade (Arnaut & Monteiro, 2011; Boutot & Bryant, 2005; Camargo & Bosa, 2009; Hestenes & Carroll, 2000; Strain, McGee, & Kohler, 2001; Whitaker, 2004, 2007). Tendo também em conta que não existem muitos estudos que tenham como objecto de estudo a Participação dos alunos em todo o contexto escolar, o objectivo deste estudo passa por compreender como se processa a Participação (enquanto acto de fazer parte (Porto Editora, 2004)) dos alunos com PEA que frequentam o Ensino Básico de um agrupamento de escolas da região da Grande Lisboa. Procurou-se também perceber como

varia a Participação em função da idade dos alunos, assim como o efeito da localização do aluno com PEA na sala de aula regular e do contacto dos alunos com desenvolvimento normal com outros sujeitos com PEA fora da escola na qualidade da Participação dos alunos com PEA. Para este efeito, foi realizado um questionário aos alunos do ensino regular com um aluno com PEA incluído nas suas turmas, um questionário aos professores/directores de turma e foram ainda entrevistadas assistentes operacionais, no sentido de complementar a informação recolhida.

Como forma de atingir os objectivos estabelecidos, o presente trabalho apresenta uma estrutura dividida por capítulos: I – Introdução, II – Revisão da Literatura, III – Problemática, IV – Método, V – Resultados, VI – Discussão de Resultados, VII – Considerações Finais.

No presente capítulo, I – Introdução, consta uma breve introdução sobre o tema em estudo, assim como a apresentação da estruturação do trabalho.

No capítulo II – Revisão de Literatura, é feito um enquadramento teórico sobre as principais temáticas deste estudo, a Perspectiva Inclusiva, a PEA e também do modo como estas duas temáticas se articulam em conjunto com o conceito de Participação.

No capítulo III – Problemática, é definida a questão de investigação a estudar, assim como os fundamentos teóricos que justificam a sua pertinência. São também definidas as hipóteses daí decorrentes.

No capítulo IV – Metodologia, é caracterizado o delineamento do estudo, os participantes do estudo, assim como os instrumentos e o procedimento utilizado.

No capítulo V – Resultados, são apresentados os resultados estatísticos obtidos decorrentes dos objectivos de investigação definidos, sendo também interpretados e confirmadas/rejeitadas as hipóteses em estudo.

No capítulo VI – Discussão de Resultados, são discutidos e fundamentados os resultados obtidos à luz da literatura revista sobre o tema, sendo também sustentadas teoricamente as opções tomadas relativamente às hipóteses em estudo.

No capítulo VII – Considerações Finais, são feitas algumas reflexões sobre o trabalho realizado, sendo também apresentadas algumas limitações encontradas para este estudo, assim como possíveis sugestões para futuros trabalhos nesta área.

Finalmente, nos Anexos constam, os consentimentos informados e autorizações para a realização deste estudo, os instrumentos utilizados, as transcrições das entrevistas realizadas e outros documentos relevantes para a realização deste trabalho.

## II – REVISÃO DE LITERATURA

### 1. A Perspectiva Inclusiva

#### 1.1 A História da Inclusão

O movimento inclusivo tem as suas raízes na década de 80, na qual houve uma marcada defesa do princípio da igualdade de oportunidades, implicando medidas legais a diversos níveis, com o objectivo de tornar a sociedade e os seus diferentes serviços e recursos acessíveis a todos (Costa, 1996; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996b; UNESCO, 1990; UNICEF, 1989). Este movimento percorreu um longo caminho até aos nossos dias e ao que actualmente experienciamos nas nossas escolas e sociedade e terá, certamente, um grande percurso evolutivo no futuro. Assim, passámos por um período de Segregação, que correspondia ao modelo da escola tradicional, focada na homogeneidade de resposta educativa para todos os alunos independentemente das suas características (Rodrigues, 2000), excluindo aqueles que apresentassem dificuldades, isto é, os alunos com NEE (Correia, 2001). Nos anos 70, com a preocupação da comunidade educativa em integrar os alunos com NEE, assiste-se a uma integração, mais física e social do que cognitiva, dos alunos com problemáticas, precisamente com o nome de Integração (Correia, 2001), em que as crianças com NEE são apoiadas individualmente, de modo a poderem participar no programa vigente e inalterável da escola (Costa, 1996, Rodrigues, 2001; Warwick, 2001). Mais tarde, a escola começa a focar-se no direito inerente a qualquer aluno de ser inserido nos ambientes de aprendizagem regular, com uma integração social, física e cognitiva, tendo o aluno também possibilidade de acesso ao currículo comum, permitindo assim, para além dos acessos físico e social, um acesso académico em partilha com os seus pares, isto é, inicia-se a perspectiva Inclusiva (Correia, 2001), passando a ser a escola a modificar-se para poder dar uma resposta adequada à diversidade de alunos e suas necessidades (Costa, 1996, Rodrigues, 2001; Warwick, 2001). Ou seja, o que vem distinguir a Integração da Inclusão é o carácter participativo, de partilha e de interacção com bases comuns com os colegas sem NEE. Em Portugal, este movimento só surge nos anos 90, após o congresso de Salamanca (Correia, 2001). O debate em torno destas diferentes concepções foi existindo ao longo de toda a década de 80 em diferentes países, conduzindo à necessidade de um confronto de ideias a nível mundial, levando a UNESCO a desenvolver, em 1994, a *Conferência Mundial de Salamanca*, tendo sido definido conceito de *Educação Inclusiva* como a forma mais completa

e efectiva de aplicar o conceito de “escola para todos”, sintetizando-se as conclusões da conferência na *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais* (UNESCO, 1994), a qual tem sido, até aos dias de hoje, utilizada por inúmeros governos como base de reflexão, debate e ponto de referência na reformulação dos programas educativos (Ainscow & Sandill, 2010; Costa, 1996; Rodrigues, 2001).

## **1.2 A Escola Inclusiva**

A escola tradicional surgiu com o objectivo de fornecer uma educação básica a todos, para solucionar o problema das desigualdades económicas, sociais e culturais, contudo, tem vindo a desenvolver práticas que têm acentuado as diferenças entre os alunos, excluindo grandes camadas da população (Rodrigues, 2001).

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (p. 1) é a primeira frase da Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948) e é também a base de todo o movimento Inclusivo e, conseqüentemente, da Educação Inclusiva, que se traduz no direito de todas as crianças, quaisquer que sejam as suas dificuldades ou deficiências, frequentarem as escolas da sua área de residência, isto é, as escolas que frequentariam se não tivessem qualquer dificuldade/deficiência (Ainscow & Sandill, 2010; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Costa, 1996; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a; Manjon, Gill, & Garrido, 1993; Mesibov & Shea, 1996; Sanches, 2005). Daqui decorre também o direito de estas crianças viverem na sua família e participarem na sua comunidade (Costa, 1996). Segundo Correia (1994) e outros autores a Inclusão traduz-se na inserção do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para isso, com um apoio adequado (e.g., de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades (Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a). Assim, a Educação Inclusiva baseia-se no desenvolvimento de uma educação adequada e de qualidade para alunos com NEE, e para todos os alunos, na escola regular (Arnaut & Monteiro, 2011; Correia, 2001a; Strully & Strully, 1996). Correia (2003), alerta também para a necessidade de estes serviços serem complementados com tarefas que requeiram participação comunitária, de modo a que o aluno tenha oportunidade de desenvolver aptidões essenciais para a vivência do quotidiano. A Educação Inclusiva baseia-se em acolher todos, comprometendo-se a fazer tudo o que seja necessário para proporcionar a cada aluno da comunidade e a cada cidadão, o direito de pertença a um grupo e de não ser excluído (Sanches & Teodoro, 2007), isto sem prejudicar

ninguém mas beneficiando todos os alunos em geral através dos serviços e recursos com que todos podem contar (Jiménez, 1993a). Embora a Inclusão represente o fim da rotulação da educação especial, não representa, como já foi referido, o fim dos apoios e serviços necessários nas aulas regulares, não se aconselhando que se encaminhem crianças com NEE para as turmas da escola regular sem o apoio adequado, o que pode ser prejudicial quer para as mesmas quer para os seus pares (Arnaut & Monteiro, 2011; Correia, 2003; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a), apoios direccionados tanto a professores como alunos em função das suas necessidades (Correia, 2003; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a), sendo a Inclusão um conceito flexível, devendo adaptar-se a cada situação concreta (Correia, 2003), visto que o processo de Inclusão de um aluno é um processo difícil e complexo, dependente de diferentes circunstâncias da criança, da sua família e escola, requerendo, por isso, um estudo e tratamento adequados (Jiménez, 1993a; Jiménez, 1993b). Devido às particularidades de cada caso, podemos dizer que existem diferentes modalidades de Inclusão, na medida em que nem sempre é possível ou é a solução mais viável integrar o aluno numa classe regular a tempo inteiro, não sendo também a colocação de uma criança num determinado contexto definitiva, devendo-se, através de avaliações periódicas, proporcionar as situações que confirmem um maior nível de integração (Jiménez, 1993a; Jiménez, 1993b). A Inclusão pretende, assim, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, mesmo que severas, nas escolas regulares, independentemente dos níveis académicos e sociais que apresentem (Correia, 2003), não passando pela simples colocação física do aluno num ambiente não restritivo, e sim por uma participação efectiva nas tarefas escolares que proporcionem à criança uma educação diferenciada de que necessita com apoio nas adaptações e meios adequados para cada caso, o que significa que crianças inseridas a tempo inteiro numa turma regular podem estar completamente desintegradas se não participarem nas tarefas do grupo e escola (Grey, Bruton, Honan, McGuinness, & Daly, 2007; Jiménez, 1993a; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a; Mesibov & Shea, 1996; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008; Pearpoint, Forest, & O'Brien, 1996; Rogers, 2000; Sanches & Teodoro, 2007; Strain, McGee, & Kohler, 2001; Whitaker, 2004). Embora existam diferentes configurações de Inclusão, Jiménez (1993a) diz-nos que a Inclusão escolar é apenas uma e só acontece quando a criança com NEE participa efectivamente num modelo educativo único e geral que tem em conta as diferenças entre as crianças, adaptando-se às características de cada um, independentemente da partilha de espaços físicos que, embora seja essencial, não constitui a plena Inclusão. Voltando à questão da flexibilidade da Inclusão, deve-se ter em consideração que, em algumas situações, devido às características das dificuldades de alguns

alunos ou às características da escola, e depois de uma avaliação cuidada, pode ser adequado providenciar respostas educativas fora da sala de aula (e.g. como acontece com algumas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo nas Unidades de Ensino Estruturado) (Mesibov & Shea, 1996; Strain, McGee, & Kohler, 2001), ou seja, os princípios da Inclusão não determinam que toda a resposta educativa seja providenciada dentro da sala de aula sem ter em conta qualquer outro aspecto. Nalguns casos, a própria classe regular também se pode constituir como factor estigmatizante (Morgado, 2003), sendo este também um aspecto a ter em conta aquando da inclusão de um aluno. Quanto aos professores do ensino regular, muitas vezes também não se sentem nem estão devidamente preparados para gerir de modo adequado os desafios gerados pela diversidade de alunos (Morgado, 2003). Para além disso, nem sempre as salas de aula possuem os recursos adequados para lidar com estes alunos, podendo-se tornar a sua Inclusão prejudicial (Mesibov & Shea, 1996; Morgado, 2003; Strain, McGee, & Kohler, 2001). Todos estes aspectos nos conduzem à conclusão de que “nem sempre fazer as coisas certas (inclusão) significará fazer certas as coisas (responder com qualidade)” (Morgado, 2003, p. 79), sendo muito importante considerar e conjugar todos os factores para a resposta educativa mais adequada.

No campo da Inclusão existem alguns conceitos e princípios importantes de definir. O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), relaciona-se com determinadas condições específicas (condições físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais, comunicativas, sociais, ou alguma combinação destas), cujo desempenho se encontra abaixo da “média”, que podem requerer serviços de educação especial (serviços de apoio especializado – educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) como forma de dar resposta às NEE do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades, com o objectivo de maximizar o seu potencial, proporcionando-lhes um adequado desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal (Correia, 2001; Rodrigues, 2001). Estes serviços devem ter lugar, sempre que possível, na classe regular, para a prevenção, redução ou eliminação da problemática do aluno, qualquer que seja o seu foro, podendo também haver a necessidade da modificação dos ambientes de aprendizagem para que o aluno possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades (Correia, 1997, 2003), durante parte ou a totalidade do percurso escolar dos alunos que as apresentam (Correia, 1997, 2001, 2003). Importa também definir o conceito de Normalidade, isto é, um conceito relativo que está sujeito a critérios de tipo estatístico (Jiménez, 1993a). Salienta-se que normalizar, no campo da Inclusão, não significa converter os sujeitos diferentes em normais, mas sim aceitá-los tal como são nas suas deficiências, dando-lhes os mesmos direitos que a qualquer pessoa, oferecendo-lhes também

os serviços adequados para que possam desenvolver ao máximo as suas potencialidades, vivendo uma vida tão normal quanto possível (Jiménez, 1993a), proporcionando-lhes, as condições de desenvolvimento, interacção, educação, emprego e experiência social a que qualquer sujeito sem NEE tem acesso (Nirjke, 1994; Rodrigues, 2001).

A literatura e a investigação apontam para uma percentagem de alunos com NEE de 10 a 15% (Correia, 1997), o que significa que se não acontecer uma adequação das respostas educativas às necessidades destes alunos, a probabilidade de insucesso pode ser muito elevada, estimando-se que entre os 25 e os 47% (Correia, 2001). A este propósito, Ainscow e Sandill (2010) dizem-nos que é mais do que frequente, actualmente, as escolas alterarem o aspecto das suas práticas, dando-lhes uma aparência inclusiva mas não alterando, pelos mais variados motivos (que vão desde o não defender os valores inclusivos à falta de recursos), contudo, as suas práticas concretas de trabalho, existindo ainda uma grande diferença entre aquilo que é a teoria da Inclusão e a sua prática (Arnaut & Monteiro, 2011; Avramidis & Norwich, 2002; European Agency for Development in Special Needs Education, 2001; Humphrey & Lewis, 2008; Ribeiro, 2008; Whitaker, 2004). Quanto aos professores, aqueles que mais contactam com as crianças no dia-a-dia escolar, embora valorizem a cultura inclusiva, ainda se verifica uma grande resistência à mudança e falta de preparação, havendo uma diferença significativa em termos de satisfação com estas práticas entre os 3 ciclos do Ensino Básico, com valores mais negativos para o 3º Ciclo (Ferreira & Rodrigues, 2006; Ribeiro, 2008), ou seja, à medida que aumenta o nível de maturidade dos alunos e exigência dos currículos. Ferreira e Rodrigues (2006), ao analisarem um agrupamento de escolas, verificaram também 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.

As Escolas Inclusivas têm como finalidade a satisfação das necessidades dos alunos, o que implica respeitar a sua individualidade e desenvolver uma cultura de colaboração como base para a resolução de problemas, facilitando a aprendizagem profissional de todos os professores e aumentando a igualdade de oportunidades como meio para atingir uma melhoria educativa (Correia, 2001). A Educação Inclusiva deve possibilitar que os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu ritmo, os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades (aprendendo novas competências mas também envolvendo-se nos temas e actividades da aula) e que os alunos com dificuldades mais específicas recebam, de facto, os apoios de que necessitam (European Agency for Development in Special Needs Education, 2001; Morgado, 2003; Skrtic, Sailor, & Gee,

1996). Diferentes autores delineiam estratégias para que a escola possa responder eficazmente ao conceito de Educação Inclusiva, estratégias essas que passam por um compromisso dos professores e todo o pessoal da escola com a filosofia inclusiva (Ainscow & Sandill, 2010; Arnaut & Monteiro, 2011; Avramidis & Norwich, 2002; Correia, 2001; Hall & McGregor, 2000; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a; Soodak, Podell, & Lehman, 1998), o que é mais fácil quando a escola dispõe dos recursos e políticas adequadas para uma Inclusão de qualidade (Costa, 1996; Strain, McGee, & Kohler, 2001), uma formação em educação regular e especializada, a reconversão das escolas de educação especial, a localização de uma escola em cada comunidade e, por fim, a coordenação da rede de apoio a nível individual. Quanto à atitude dos professores face à Inclusão, esta depende bastante das variáveis ambientais e contextuais, isto é, da configuração do ambiente e contexto em que trabalham (Avramidis & Norwich, 2002). Ao nível da aula, uma escola inclusiva será aquela que utiliza a diversidade como forma de melhorar a aprendizagem interactiva, que respeita as diferenças dentro e fora da escola, que adapta e diversifica o currículo normal, que presta os apoios necessários a cada aluno dentro da aula, que promove a colaboração entre os diferentes profissionais da escola e em que os pais participam efectivamente na planificação educativa, como aliás tem sido mencionado (Costa, 1996; González, 2003; Jiménez, 1993; UNESCO, 1994). Relativamente ao professor, esta Escola Inclusiva implica uma mudança de atitudes e três aspectos essenciais: a planificação da aula como um todo, a utilização dos alunos como fontes naturais de apoio e improvisação e trabalho em equipa (Ainscow, 1997), na medida em que a aprendizagem através da experiência, da reflexão crítica e da colaboração entre professores podem apoiá-los nas suas intenções de tornar as práticas da aula inclusivas (Costa, 1996; González, 2003; UNESCO, 1994). Nas nossas escolas não está ainda disseminada esta perspectiva de formação entre colegas, factor tão importante (Ainscow & Sandill, 2010; Costa, 1996). A este propósito, Soodak, Podel e Lehman (1998) dizem-nos que as oportunidades de colaboração com outros profissionais medeiam a relação que existe entre as suas crenças de eficácia pessoal e a sua receptividade face à Inclusão.

Em termos gerais, podemos caracterizar a Escola Inclusiva segundo seis aspectos. Relativamente à *Colaboração*, é necessário que a família, a escola e a comunidade unam esforços para melhorar a educação (González, 2003; Rodrigues, 2001). Tanto o ensino como a aprendizagem se devem realizar em equipa, com a colaboração de todos os alunos e integrando o pessoal de apoio na aula (González, 2003). Quanto à *Organização*, esta é, segundo González (2003), o ponto de partida para tirar o melhor partido da Inclusão, devendo-se definir a organização dos espaços, horários e serviços de apoio, de modo a obter

os melhores resultados. Quanto às *Estratégias de Ensino*, a aprendizagem cooperativa é aquela que favorece a interdependência entre os alunos com diferentes níveis de capacidade, para além do facto de que a aprendizagem entre colegas é de maior qualidade, sendo importante o inter-relacionamento entre grupos pequenos, de modo a proporcionar um pensamento crítico (Correia, 2003; González, 2003; Marchesi, 2001), devendo estas experiências ser cuidadosamente planeadas, criadas oportunidades de cooperação e não haver uma intrusividade excessiva do professor (Hall & McGregor, 2000; Marchesi, 2001). Quanto às *Características Específicas dos Alunos*, é necessário ter em conta todos os tipos de alunos com as suas diferentes características específicas (González, 2003). Relativamente ao *Currículo*, este deve ser, como já foi mencionado, adaptado às NEE de cada aluno, implicando a revisão dos seus elementos (objectivos, conteúdos, metodologia, avaliação) e dos elementos de acesso ao currículo (pessoais e materiais), de modo a tentar promover comunidades inclusivas, favorecendo a auto-estima e a sensibilidade na aula (Correia, 2003; González, 2003; Jiménez, 1993a; Manjón, Gil, & Garrido, 1993). Quanto ao *Corpo Docente*, é necessário ter em conta a sua formação para a inovação escolar e para uma metodologia inclusiva, uma nova comunidade escolar, onde todos os alunos convivem e se espera que aprendam (Arnaut & Monteiro, 2011; Costa, 1996; González, 2003; Jiménez, 1993a; Marchesi, 2001). Quanto à formação, para além dos professores, também os auxiliares de acção educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber as problemáticas que os alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar a melhor resposta, assim como o papel que as novas tecnologias devem desenvolver nestes contextos, sob pena de, se isso não se verificar, assistirmos a prestações inadequadas para com os alunos com NEE, devendo, para além dos conhecimentos, desenvolver atitudes positivas relativamente à Inclusão (Correia, 1997, 2001; Marchesi, 2001; Morgado, 2003; Schaffner & Buswell, 1996), já que o factor que mais parece influenciar a qualidade do trabalho desenvolvido é a qualificação e motivação de um professor (Council for Exceptional Children, 2000). Para além disso, a investigação indica que as crenças, atitudes e acções dos professores são aquilo que define a forma como se processam os contextos em que as crianças aprendem, sendo, portanto, um importante ponto de partida para a implementação de uma cultura inclusiva numa escola (Ainscow & Sandill, 2010). A este propósito, Avramidis, Bayliss e Burden (2000) procuraram perceber as atitudes de professores estudantes face à inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, tendo concluído que, embora os participantes apresentem uma atitude geral positiva, a sua percepção de competência para lidar com tal realidade diminui significativamente em função da severidade das perturbações.

Neste sentido, Robertson, Chamberlain e Kasari (2003) concluíram também que quando os professores interpretam mais positivamente o seu relacionamento com os alunos com PEA, menor o índice de problemas de comportamento dessas crianças e maior a sua Inclusão na sala de aula. Importa também referir o papel da *Liderança*, um dos factores principais na implementação da filosofia inclusiva, sendo que o órgão directivo desempenha um papel crucial no envolvimento e partilha de responsabilidades por todo o corpo educacional da escola relativamente à planificação e concretização dos objectivos que levam ao sucesso escolar e envolvimento dos alunos, cabendo ao órgão directivo a responsabilidade de, em conjunto com os professores, fazer com que todo o pessoal da escola, pais e outros membros da comunidade se sintam parte de um projecto educacional baseado nos princípios da Inclusão (Ainscow & Sandill, 2010; Costa, 1996; Marchesi, 2001; Sage, 1996; Schaffner & Buswell, 1996). Um director de uma escola inclusiva necessita de agir em três eixos: atribuir significados positivos à diversidade, promover práticas inclusivas dentro da escola e criar ligações entre a escola e a comunidade, assumindo um papel fulcral na promoção da Inclusão (Arnaut & Monteiro, 2011; Horrocks, White, & Roberts, 2008; Humphrey & Lewis, 2008; Riehl, 2000). Neste sentido, o estilo de liderança construtivo é uma hipótese para responder à diversidade de alunos, envolvendo processos recíprocos que permitem aos participantes da comunidade educativa a construção de significados comuns sobre a escola, o que implica uma liderança partilhada, sendo o director da escola o líder dos outros líderes, e um trabalho cooperativo de todos os elementos para um objectivo comum, com mais empenho e motivação (Ainscow & Sandill, 2010). Correia (2001) e Costa (1996), falam-nos também dos Recursos, humanos ou materiais, no sentido em que a escola deve reunir todos os esforços para assegurar os serviços do pessoal necessário, tendo também em conta o pessoal de apoio, de modo a responder adequadamente às necessidades dos alunos, nomeadamente os com NEE, situação esta que em Portugal se encontra muito aquém das orientações e objectivos da UNESCO (1994), provavelmente também devido à crise económica em vigor e todas as medidas governamentais de redução de custos associadas.

A Escola Inclusiva tem como principais vantagens a capacidade de proporcionar a todos os alunos, não só um apoio académico adequado às suas necessidades específicas como também um apoio social (Arnaut & Monteiro, 2011; González, 2003; Jiménez, 1993a). Visto que a cultura e a educação não se produzem apenas através de vias formais mas também através de uma série de subtis dinâmicas, que são tanto mais ricas quanto mais aberto e plural for o ambiente em que o indivíduo se desenvolve, o ambiente deve ser pouco ou nada restritivo da criança com NEE (Jiménez, 1993a). Neste sentido, os alunos com NEE tendem a

obter melhores resultados académicos e sociais em estruturas inclusivas (e.g. Walther-Thomas, 1997, cit. por Walther-Thomas, Korinek, Maclaughlin, & Williams, 1999). Existe também um benefício mútuo na convivência entre indivíduos com capacidades diferentes, na medida em que as interações e comportamentos de imitação entre os alunos favorecem a aprendizagem, para além da interação professor-aluno, sendo a experiência vivenciada no grupo-turma um marco para a Inclusão social, visto que toda esta heterogeneidade vai preparar a criança com NEE para a integração posterior na sociedade (Arnaut & Monteiro, 2011; Jiménez, 1993a; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a; Marchesi, 2001). Para além das vantagens para os alunos com deficiência, os alunos com desenvolvimento típico também beneficiam destas situações, tornando-os mais tolerantes e sensíveis ao passarem por experiências positivas de convivência com crianças com deficiência (Arnaut & Monteiro, 2011; Jiménez, 1993 a; Marchesi, 2001; O'Brien & O'Brien, 1996), para além de um pensamento menos estereotipado (Strain, McGee, & Kohler, 2001), isto quando é providenciado o suporte adequado para o desenvolvimento destas relações de amizade e de trabalho de sala de aula (Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a). Para além disso, o seu processo de aprendizagem também sai favorecido e os novos recursos e serviços postos à disposição da escola terão um efeito positivo sobre todos os alunos (Jiménez, 1993a), existindo evidência de que a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social (Walther-Thomas 1997b, cit. por Morgado, 2003), assim como dos alunos com sucesso académico (O'Brien & O'Brien, 1996). Em contrapartida, contextos segregativos são prejudiciais porque isolam os alunos com NEE, recebendo estes uma reduzida educação com utilidade para a vida real nem aprendem a interagir adequadamente com os pares e os alunos sem NEE que, por sua vez, experienciam a educação num ambiente que não valoriza a diversidade, cooperação e respeito pelos outros diferentes, nem os ensina a lidar com os mesmos (Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996 a; Strain, McGee, & Kohler, 2001). Os professores também saem beneficiados, na medida em que a Inclusão representa trocas e mudanças que vão actualizar e melhorar a sua formação e prática (Ainscow & Sandill, 2010; Jiménez, 1993a; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a; Sapon-Shevin, Dobbelaere, Corrigan, Goodman, & Mastin, 1998). Os professores e os técnicos também relatam sentirem-se mais confiantes nas suas capacidades de intervenção em resultado da experiência de cooperação proporcionada pelos programas inclusivos (Elliott & Sheridan, 1992; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a). O contacto com professores de Ensino Especial também vai aumentar a sua preparação em termos de diferenças educativas individuais (Jiménez, 1993a) e

esse conhecimento vai-lhes permitir antecipar mudanças e ter um papel activo no dia-a-dia da escola (Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996). Também os professores do Ensino Especial beneficiam do contacto com as crianças com desenvolvimento típico e professores do Ensino Regular, visto que, assim, conseguem manter uma imagem clara daquilo que deve ser o desenvolvimento normal de uma criança, o que é fulcral para conseguir um equilíbrio na programação educativa (Jiménez, 1993a; Strain, McGee, & Kohler, 2001). A própria escola apresenta melhorias e enriquecimentos no âmbito escolar em geral (Jiménez, 1993a). Os pais das crianças (tanto os das crianças com desenvolvimento típico como os das com NEE) também saem beneficiados ao tornarem-se participantes de um processo educativo que enriquece todos os seus intervenientes, tornando-os mais informados, tolerantes e colaborativos (Jiménez, 1993a). A um nível mais geral, a sociedade também é beneficiada, visto que, ao ter uma atitude favorecedora da Inclusão escolar, torna-se numa sociedade aberta, na qual todos os membros têm um lugar na resolução dos problemas e sua evolução (Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a).

### ***1.3 A Questão Curricular***

As questões inerentes ao currículo estão sempre a par das relativas à Inclusão. O currículo escolar é o referente básico da educação especial e da educação em geral, sendo o conjunto de experiências, e respectiva planificação, que a escola coloca ao serviço dos alunos, como forma de potencial o seu desenvolvimento como um todo (Manjón, Gil, & Garrido, 1993). Para Rodrigues (2001), este refere-se a todas as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de que o aluno usufrui na escola, de modo formal ou informal, com o objectivo de melhorar a Inclusão social e qualidade de vida do indivíduo, assentando nos valores e práticas que surgem dos conceitos de Educação, Diferença e Habilitação. Para Correia (2001), o currículo é a selecção, prioritização, sequencialização e organização do conjunto das experiências educativas a que o aluno é exposto nos ambientes onde interage (escola, casa e comunidade), tendo por objectivo o seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal. Este deve, como aliás já foi também mencionado, ser elaborado de forma aberta e flexível, como ferramenta para promover o desenvolvimento e não como um universo acabado que deve ser preservado e transmitido intacto a todos os sujeitos (Manjón, Gil, & Garrido, 1993; Marchesi, 2001; Stainback, Stainback, Stefanich, & Alper, 1996), sendo a forma como o currículo é planeado, organizado, posto em prática e avaliado ao longo do tempo determinante para o seu sucesso e do indivíduo (Rodrigues, 2001). Associando esta concepção à de NEE, o foco deve estar nos diferentes tipos de ajudas pedagógicas extra que

determinado aluno ou grupo de alunos necessitam para favorecer o seu acesso aos objectivos gerais da educação (Manjón, Gil, & Garrido, 1993), tendo sempre em consideração que a aprendizagem das disciplinas mais académicas não é apenas o objectivo principal para crianças com NEE, sendo um dos principais objectivos para a educação destes alunos a socialização e o desenvolvimento de amizades, como forma de se tornarem membros activos da sua comunidade, devendo, contudo, as crianças aprender o máximo que conseguirem em termos académicos (Arnaut & Monteiro, 2011; Bauminger & Kasari, 2000; Boutot & Bryant, 2005; Hestenes & Carroll, 2000; Stainback & Stainback, 1996). Um currículo deve também ser desafiante para o aluno, ou seja, com objectivos que não sejam nem muito difíceis de atingir nem muito fáceis, no sentido em que os alunos beneficiam de elevadas (embora adequadas) expectativas em relação ao seu desempenho, assim como para que se mantenham motivados (Arnaut & Monteiro, 2011; Stainback, Stainback, Stefanich, & Alper, 1996). Em função destes princípios, cada escola ou agrupamento de escolas tem a tarefa de elaborar um projecto educativo que serve como marco de referência para as diferentes programações da aula que vão guiar a experiência escolar de cada turma, isto tendo em conta aspectos da escola como a sua experiência prévia, visão educativa, realidade sociocultural, meios e recursos, entre outros (Arnaut & Monteiro, 2011; Manjón, Gil, & Garrido, 1993; Marchesi, 2001). Consequentemente, a estratégia de resposta às NEE deve consistir não na elaboração de um currículo alternativo à medida da deficiência do aluno mas sim uma adequação progressiva do currículo regular, de modo a atingir um equilíbrio entre o maior grau possível de normalidade na resposta educativa e a maior eficácia na promoção do desenvolvimento integral da criança, tal como a adaptação progressiva do currículo escolar em geral que deve ocorrer (Arnaut & Monteiro, 2011; Manjón, Gil, & Garrido, 1993).

No âmbito do currículo, importa definir o conceito de Diferenciação Curricular, isto é, o conjunto de métodos e estratégias de ensino específicos (Correia, 2003), através do qual os professores fazem uma criança avançar no currículo, em situação de grupo, seleccionando apropriadamente os métodos de ensino e as estratégias de aprendizagem (Stainback, Stainback, Stefanich, & Alper, 1996) e, segundo Morgado (2003) e Rodrigues (2001), é na capacidade de o professor pôr em prática processos de diferenciação que assenta o desenvolvimento de programas educativos de qualidade e inclusivos. Neste sentido, segundo Pettig (2000), o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas deve basear-se na cooperação entre professores, numa definição clara de objectivos e tarefas de aprendizagem, numa avaliação cuidada das capacidades dos alunos, numa organização flexível do trabalho dos mesmos e uma promoção da autonomia e possibilidade de escolha dos alunos, de modo a

promover o seu interesse e envolvimento, tornando-os activos no seu processo educativo, devendo ser planeada em função de cada aluno e grupo específico (Morgado, 1999), e realizada de diferentes formas: pequenos grupos, classes especiais, individualização ou personalização do ensino, entre outros (Rodrigues, 2001; Stainback, Stainback, Stefanich, & Alper, 1996).

## **2. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)**

A Perturbação do Espectro do Autismo classifica-se como um transtorno invasivo do desenvolvimento, que envolve dificuldades, ao longo de todo o ciclo de vida, nas capacidades sociais e comunicativas, assim como comportamentos e interesses restritivos, para além das dificuldades associadas a todo um atraso global do desenvolvimento (American Psychiatric Association, 2000, 2013; Lima, 2012; Rutter & Schopler, 1992). A PEA, até ao DSM-IV-TR (APA, 2000) incluía um conjunto de perturbações do desenvolvimento: Autismo, Síndrome de Asperger, Perturbação de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação (APA, 2000; Dawson & Toth, 2006; Lima, 2012). Actualmente, segundo o DSM-5 (APA, 2013), apenas se denominam Perturbações do Espectro do Autismo, evoluindo em grau de severidade. Contudo, nenhum dos participantes deste estudo foi diagnosticado segundo o DSM-5, devido à sua recente aplicabilidade e já se encontrarem todos em idade escolar.

O desenvolvimento da PEA parece estar relacionado com interacções entre a informação genética e factores ambientais a que o sujeito é exposto no decorrer do seu desenvolvimento (Dawson & Toth, 2006; Lima & Levy, 2012). Estudos têm também encontrado evidência de factores neurobiológicos relacionados com esta perturbação (Dawson & Toth, 2006; Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000). Segundo Kanner (1943, cit. por Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000), o primeiro autor a descrever esta condição, a PEA encontra-se presente desde o nascimento e, investigação posterior sugeriu que se torna aparente durante o primeiro ano de vida, embora, por vezes, pareça apenas ter início entre o segundo e terceiro anos de vida (e.g. Short & Schopler, 1988).

Este espectro de perturbações inclui dificuldades nas interacções sociais, na comunicação, assim como a presença de comportamentos e interesses restritos, estereotipados e repetitivos (e.g. APA, 2000, 2013; Dawson & Toth, 2006; Kasari, Freeman, & Paparella, 2006; Lima, 2012; Volkmar, Lord, Bailey, Schultz, & Klin, 2004). Existe, contudo, uma grande heterogeneidade tanto ao nível do número como da severidade dos sintomas em cada um dos três domínios (social, comunicacional e interesses e comportamentos

estereotipados/repetitivos), assim como em termos do funcionamento cognitivo e adaptativo (Dawson & Toth, 2006). Esta tríade de categorização dos sintomas (social, comunicacional e interesses e comportamentos estereotipados/repetitivos) dá pelo nome de Tríade de Wing (Carr, 2006).

Segundo o DSM-IV-TR (manual em que se baseou o diagnóstico da maior parte dos casos presentes neste estudo), para fazer um diagnóstico de PEA, são necessários, pelo menos, seis sintomas pertencentes aos três domínios de funcionamento anteriormente falados, sendo que, pelo menos dois dos sintomas devem ser relativos ao domínio da interação social, um relativo ao domínio da comunicação e outro relativo aos interesses e comportamentos restritos. Atrasos ou funcionamento anormal em, pelo menos, uma das seguintes áreas – interação social, linguagem e função simbólica – devem existir antes dos 3 anos e, obviamente, os sintomas encontrados não podem ser melhor explicativos de outra perturbação que não esta (APA, 2000; Bosa, 2006; Dawson & Toth, 2006; Lima, 2012). Segundo o DSM-5, é necessário que se verifiquem défices persistentes na comunicação e interação social nos diversos contextos em que o sujeito se movimenta (o sujeito deve preencher 3/3 critérios) e devem verificar-se, pelo menos, dois (de 4) sintomas do domínio dos interesses ou padrões de comportamento repetitivos e restritivos (APA, 2013). Para além disso, os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento (C), os sintomas devem causar compromissos clinicamente significativos nas áreas social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento (D) e, mais uma vez, as dificuldades não podem ser melhor explicadas por deficiência intelectual ou por um atraso global do desenvolvimento (APA, 2013). As PEA dividem-se ainda em três graus de gravidade: a) Nível I – Requer Apoio - Défices na comunicação/interação social são notados sem apoios, a inflexibilidade de comportamento interfere com o funcionamento em mais do que um contexto; b) Nível II – Requer Apoio Substancial - Défices acentuados na comunicação/interação social verbal e não verbal comprometem o funcionamento mesmo na presença de apoios, inflexibilidade de comportamento é vista com frequência suficiente para ser notada pelo observador comum; c) Nível III – Requer Apoio Muito Substancial – Graves défices na comunicação/interação social, verbal e não verbal, assim como a inflexibilidade de comportamento causam graves compromissos no funcionamento em todas as áreas (APA, 2013).

Relativamente ao curso do desenvolvimento destas perturbações, existem dois padrões gerais de desenvolvimento dos sintomas na PEA, sendo que num os sintomas emergem no primeiro ano de vida e, num terço dos casos, após um período de desenvolvimento normal há uma regressão no mesmo (Dawson & Toth, 2006).

## ***2.1 Importância da Identificação Precoce***

O diagnóstico precoce e preciso assim como a avaliação e gestão da criança com estas perturbações é essencial (Bosa, 2006; Carr, 2006; Lima, 2012). Apesar de alguns pais de filhos com PEA mostrarem preocupação com o desenvolvimento dos seus filhos entre o nascimento e os 18 meses (e.g. Valicenti-McDermott, Hottinger, Seijo, & Shulman, 2012), a idade em que o diagnóstico costuma ser confirmado tende a ser mais tardia (Dawson & Toth, 2006), entre os 18 e os 20/24 meses (Valicenti-McDermott, Hottinger, Seijo, & Shulman, 2012). As queixas mais comuns dos pais tendem a ser um atraso ou regressão da linguagem, falta de resposta ao estímulo auditivo e um sentimento geral de que algo não está bem (e.g. “não se interessa por nada”) (Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000; Lima, 2012). Estas crianças, como primeiras manifestações da PEA, podem também responder de forma diferente ao pai e à mãe, podem estar muito ligadas a determinado objecto pouco usual, podem interessar-se por aspectos não funcionais dos objectos (e.g. o seu cheiro) e não utilizar os objectos para brincar, como é habitual nas crianças com desenvolvimento normal (Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000). Tendem também a demonstrar estereotipias comportamentais pouco habituais, embora estes comportamentos só se tornem mais óbvios à medida que a criança cresce, podendo também observar-se respostas afectivas bizarras (e.g. criança ficar muito agitada porque determinada rotina não acontece) (Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000; Lima, 2012).

Quanto mais tardio for o diagnóstico de PEA menor a probabilidade de a intervenção prevenir resultados mais negativos (Lima, 2012), havendo também evidência de que as capacidades desenvolvimentais verificadas aos 5 anos de idade são preditoras do desenvolvimento subsequente (Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000).

## ***2.2 Perturbação do Espectro do Autismo ao Longo do Ciclo de Vida***

Não havendo cura para a PEA (Carr, 2006; Lima, 2012) e sendo o uma perturbação para toda a vida, a configuração e severidade dos sintomas tende a variar ao longo das diferentes fases do desenvolvimento (Dawson & Toth, 2006) e, embora o diagnóstico de PEA seja bastante estável na adolescência e idade adulta, o prognóstico tende a ser mais variado, normalmente mais positivo em indivíduos com um nível cognitivo normal ou próximo disso (Bosa, 2006; Dawson & Toth, 2006; Lima, 2012). Aliás, estas diferenças de prognóstico relacionam-se com diferentes factores, sendo que um QI acima de 50 e capacidades linguísticas significativas aos 5/6 anos de idade costumam ser os preditores mais fortes de um prognóstico positivo (e.g. Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000).

Apesar de o prognóstico ser muito pobre para indivíduos com PEA, este tem vindo a melhorar devido ao aparecimento de mais intervenções precoces e mais adequadas (Dawson & Toth, 2006).

## **2.3 Epidemiologia**

A prevalência da PEA tem vindo a aumentar nas últimas décadas (Carr, 2006; Chakrabarti & Fombonne, 2001; Dawson & Toth, 2006; Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000; Lima, 2012; Wing & Potter, 2002), sendo que afecta 3 a 4 vezes mais os indivíduos do género masculino do que feminino (e.g. Carr, 2006; Dawson & Toth, 2006), embora o género feminino tenda a apresentar elevado atraso mental e sintomas mais severos do que o género masculino (Volkmar, Szamatri, & Sparrow, 1993). Contudo, não é claro se a prevalência tem vindo a aumentar devido aos progressos na determinação do diagnóstico, sensibilização dos pais para esta problemática ou modificação da definição da perturbação ou outros aspectos (e.g. metodologia de estudo) ou se esta tem, de facto, vindo a aumentar (Carr, 2006; Dawson & Toth, 2006; Lima, 2012; Wing & Potter, 2002).

## **2.4 Sintomatologia**

### **2.4.1 Dificuldades na Interação Social**

Relativamente às dificuldades a nível social, estas incluem uma falta de reciprocidade social e emocional, comportamentos atípicos não verbais como a dificuldade em olhar nos olhos, expressões emocionais, posturas corporais e gestos reguladores da interacção social, assim como falta de interesse ou dificuldade em relacionar-se com os outros e dificuldade em partilhar satisfação e interesses (Dawson & Toth, 2006; Kasari, Freeman, & Paparella, 2006). Neste âmbito, coloca-se a hipótese de que a falta de atenção a estímulos sociais (como faces, vozes e expressões emocionais) durante o primeiro ano de vida priva a criança com PEA de informação social, conduzindo a uma perturbação no desenvolvimento do cérebro normal, do comportamento e social (Dawson & Toth, 2006), pensando-se também que essa falta de atenção terá implicações no desenvolvimento da linguagem, dificultando-o (e.g. Bono, Daley, & Sigman, 2004). Estas dificuldades na atenção social são explicadas como resultado de dificuldades na motivação social ou dificuldade em encontrar estímulos sociais recompensadores para o sujeito, isto é, pensa-se que a criança com PEA não encontra recompensa interior em comportamentos sociais como, por exemplo, olhar nos olhos, conduzindo a uma diminuição da motivação e da probabilidade de direccionar a sua atenção para estímulos sociais, dar significado às expressões emocionais dos outros e participar em interacções sociais precoces, levando a que a criança tenha cada vez menos oportunidade de

se envolver em situações que permitam a aquisição e desenvolvimento de capacidades de comunicação social e linguagem (Dawson & Toth, 2006). Assim, o desenvolvimento social também ocorre em crianças com PEA, mas qualitativamente diferente do de crianças com um desenvolvimento normal, sendo o comportamento social diferente consoante o nível de desenvolvimento (Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000). As principais dificuldades que se verificam a este nível são então a falta de orientação social, ou seja, a tendência para orientação espontânea para estímulos sociais como já foi mencionado (Dawson, Meltzoff, Osterling, Rinaldi, & Brown, 1998; Lima, 2012) e dificuldades na atenção partilhada, isto é, partilhar atenção face a um objecto, evento ou pessoa com o outro (e.g. Dawson & Toth, 2006; Lima, 2012). Esta capacidade serve de base para o desenvolvimento de aspectos mais complexos como o “faz de conta”, linguagem e teoria da mente (e.g. Charman, 2003; Dawson & Toth, 2006). Outro aspecto saliente é também a ausência ou dificuldade de resposta ao próprio nome, que costuma surgir por volta dos 8/10 meses, associando-se à falta de interesse social que essa actividade implica e com o seu envolvimento excessivo nas suas actividades, impedindo a partilha de atenção nas diferentes actividades (Johnson, Myers, & Council on Children With Disabilities, 2007; Lima, 2012). O reconhecimento de caras é também uma dificuldade encontrada em crianças com PEA, não se interessando, normalmente, por sons, movimentos e características da face humana (Dawson & Toth, 2006). Verificam-se também dificuldades relativas à expressão e reconhecimento de emoções (Dawson & Toth, 2006). Relativamente à imitação, as crianças com PEA tendem a demonstrar dificuldades na imitação motora, imediata ou não (e.g. Stone & Yoder, 2001). Pensa-se também que esta dificuldade de imitação pode ter implicações ao nível da atenção partilhada, reciprocidade social e teoria da mente (e.g. Meltzoff & Gopnick, 1993).

Temos vindo a referir a da teoria da mente, isto é, da capacidade para inferir estados mentais e utilizar essa informação para compreender e prever o comportamento dos outros (Dawson & Toth, 2006; Kasari, Freeman, & Paparella, 2006; Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000; Lima, 2012), desenvolvendo-se entre os 3 e 5 anos de idade (e.g. Wellman, Cross, & Watson, 2001). As crianças com PEA tendem a demonstrar dificuldades em tarefas que requerem esta capacidade (e.g. Dawson & Toth, 2006; Lima, 2012), dificuldades que se pensa estarem relacionadas com uma dificuldade geral em utilizar regras para integrar duas perspectivas diferentes, a sua e a do outro (Dawson & Toth, 2006). Alguns autores defendem que dificuldades nesta capacidade são primordiais na PEA, sendo também a base de dificuldades nas interacções sociais e comunicação (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985),

tendendo a ser os preditores mais fortes do diagnóstico de PEA (Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000).

Algumas teorias têm tentado explicar as dificuldades sociais encontradas na PEA. A hipótese mais influente (apesar de ter também algumas limitações como as outras existentes), defende que a PEA está relacionada com a incapacidade da criança em atribuir estados mentais aos outros, ou seja, a ausência da capacidade de formar uma teoria da mente (Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000). Assim, estes indivíduos não conseguem prever o comportamento do outro nem adaptar-se ao mesmo, resultando numa falta de reciprocidade na comunicação e interacção social (Baron-Cohen, 1989).

#### *2.4.2 Comunicação, Jogo e Linguagem*

Dificuldades em aspectos como o jogo simbólico (inclui aspectos como utilizar um objecto para representar outro, utilizar objectos ausentes como se estivessem presentes ou animar objectos), linguagem (aquisição e desenvolvimento tardios ou deficientes (Bryson, 1996; Kasari, Freeman, & Paparella, 2006) e utilização atípica da linguagem) e comunicação, estão presentes desde muito cedo em crianças com PEA (Dawson & Toth, 2006; Kasari, Freeman, & Paparella, 2006; Lima, 2012 a). No campo do discurso, os sujeitos com PEA, manifestam, frequentemente, ecolália, isto é, a repetição do que alguém acabou de dizer (ecolália imediata) ou de expressões ou diálogos de outras pessoas (ecolália tardia) (Bosa, 2006; Lima, 2012). Manifestam também Prosódia, ou seja, padrões de discurso atípicos (Dawson & Toth, 2006) Relativamente à comunicação, um dos principais aspectos que se verificam é o atraso no início da comunicação (tanto verbal como não verbal) (Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000; Lima, 2012) e uma comunicação, essencialmente, por motivos instrumentais (Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000).

#### *2.4.3 Comportamentos e Interesses Restritos e Repetitivos*

Esta terceira área de sintomas diz respeito a uma pequena amplitude de comportamentos (como comportamentos motores estereotipados), actividades e interesses (Dawson & Toth, 2006; Lima, 2012). Neste âmbito, encontram-se aspectos como organização precisa dos objectos, aderência extrema à rotina, intensas preocupações e interesse por um tema particular, normalmente envolvendo memorização de factos, estrutura, entre outros (Dawson & Toth, 2006; Lima, 2012). Neste domínio verificam-se também as estereotipias (comportamentos repetitivos, não-funcionais e atípicos (e.g. *flapping* das mãos/braços, movimentos de dedos, etc.) (APA, 2000, 2013; Lima, 2012). Estes comportamentos e interesses são disfuncionais, na medida em que impedem a criança de manipular

funcionalmente os objectos, participar em brincadeiras ou aprender novas coisas, mantendo-se ocupadas no seu pensamento (Lima, 2012).

#### *2.4.4 Outros Comportamentos*

Os sujeitos com PEA podem também tender a procurar determinada estimulação sensorial ou ter uma resposta muito negativa a este tipo de estimulação (Dawson & Toth, 2006). Encontram-se também dificuldades de atenção para com pessoas e actividades que os outros querem que se foquem ou outros estímulos não sociais (Dawson & Toth, 2006), verificando-se também alguma hiperactividade que tende a diminuir com a idade, embora possa, nalguns casos, persistir até à idade adulta (Kobayashi & Murata, 1998). Comportamentos de auto-agressão (como por exemplo morder, arranhar ou bater com a cabeça) também podem estar presentes na PEA (e.g. Lainhart, 1999).

Os sujeitos com PEA (entre 11 e 65%) tendem também a manifestar perturbações no sono (e.g. Taira, Takase, & Sasaki, 1998) e, por vezes, preferências alimentares restritas e pouco usuais (Dawson & Toth, 2006).

### **2.5 Diagnóstico Diferencial e Comorbilidade**

De modo a que seja aplicada uma intervenção adequada, é importante que se faça uma clara distinção entre a PEA e outras condições que, em muitas situações, tendem a surgir em simultâneo, agravando a situação (Dawson & Toth, 2006; Lima, Garcia, & Gouveia, 2012; Wing & Potter, 2002).

A PEA apresenta uma elevada comorbilidade com o Défice Cognitivo (e.g. Lima, Garcia, & Gouveia, 2012; Wing & Potter, 2002). Apresenta também comorbilidade com a Perturbação Específica da Linguagem (e.g. Bishop, North, & Donlan, 1996; Tager-Flusberg, 1999), com a Perturbação da Linguagem Não-Verbal (Dawson & Toth, 2006), Perturbação de Tiques (e.g. Baron-Cohen, Mortimore, & Moriarty, 1999). Perturbação de Défice de Atenção e Hiperactividade, (Dawson & Toth, 2006; Lima, Garcia, & Gouveia, 2012), Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) (Bejerot, Nylander, & Lindstrom, 2001; Lainhart, 1999), perturbações de ansiedade e Depressão (Lainhart, 1999), assim como Perturbações de Convulsões (e.g. Tidmarsh & Volkmar, 2003), Síndrome X-Frágil, Perturbações do Sono e Perturbações Alimentares (Lima, Garcia, & Gouveia, 2012).

## **3. Perturbação do Espectro do Autismo, Inclusão e Participação**

A Inclusão refere-se ao processo de identificar, compreender e quebrar barreiras à participação e pertença (Guldborg, 2010). Participar diz respeito ao acto de fazer parte (Porto

Editora, 2004). Segundo Strully e Strully (1996), o desenvolvimento de amizades dentro da escola deve ser a principal preocupação dos pais e educadores aquando da inclusão de uma criança com NEE. Assim, podemos dizer que um aluno está socialmente incluído com sucesso quando se encontra visível para os outros alunos (impacto social), é alguém com quem os outros alunos desejam passar o seu tempo (preferência social) e quando faz parte de um grupo de amigos que passam tempo juntos (afiliação a uma rede social) (Boutot & Bryant, 2005), sendo ainda atribuída pouca atenção a esta dimensão mais social da Inclusão (Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007). Independentemente das perspectivas políticas vigentes no país relativamente à Inclusão, é analisando concretamente as práticas das escolas, que variam bastante de escola para escola (Humphrey & Lewis, 2008; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon, & Sirota, 2001), com todo o seu conjunto de intervenientes e sua acção, que conseguimos entender a resposta que efectivamente está a ser dada a cada criança. Embora todas as crianças com NEE apresentem mais desafios ao pessoal escolar (professores, funcionários, entre outros) do que as crianças com desenvolvimento normal, as crianças com PEA, ao apresentarem défices em áreas fulcrais do desenvolvimento como a interacção social, comunicação, aprendizagem e comportamento, apresentam um desafio acrescido para os educadores, no sentido de lhes proporcionarem uma Inclusão de qualidade, na maior parte dos casos sem formação para tal (Brande & Zanfelicce, 2012; Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2006; Eman & Farrell, 2009; Horrocks, White, & Roberts, 2008; Humphrey & Lewis, 2008; Mesibov & Shea, 1996; Odom, 2002; Simpson, Boer-Ott, & Smith-Myles, 2003). Também a aderência excessiva à rotina, previsibilidade e fraca estimulação sensorial colide muitas vezes com o ambiente barulhento e caótico das salas de aula regulares, principalmente ao nível do Ensino Secundário (Humphrey & Symes, 2010; Whitaker, 2007), não abordado neste trabalho. O perfil cognitivo típico destes alunos assim como os seus estilos de aprendizagem também representam um desafio aos professores mais do que outros grupos de alunos (Humphrey & Symes, 2010; Mesibov & Shea, 1996; Whitaker, 2007). Contudo, Chamberlain, Kasari e Rotheram-Fuller (2006) tal como Marks, Shaw-Hegwer, Schrader, Longaker, Peters, Powers e Levine (2003) e outros (e.g. Ribeiro, 2008; Whitaker, 2007), salientam que cada vez mais alunos com PEA são incluídos em salas de aula regulares com professores precariamente equipados para ir de encontro às necessidades sociais, de aprendizagem e comportamentais destas crianças. Para além disso, segundo Camargo & Bosa (2009) e Mesibov e Shea (1996), existem poucos estudos relativos à Inclusão de crianças com PEA nas escolas regulares, o que pode significar a realidade de que existem, de facto, poucas

crianças com PEA verdadeiramente incluídas, quando comparadas com outras NEE, o que se deve bastante à falta de preparação das escolas e dos professores para esta realidade.

Iniciando-nos nas bases, já anteriormente aqui foi mencionado o papel da liderança da escola na implementação de práticas inclusivas, assim como de outros factores de carácter organizacional. Neste sentido, Horrocks, White e Roberts (2008), num estudo em que procuraram entender a relação entre as atitudes dos directores escolares e as suas directivas de colocação dos alunos com PEA, assim como a relação entre determinados factores demográficos e as atitudes face à Inclusão e colocação dos alunos nas salas de aula regulares, verificaram que o factor mais significativo na predição de uma atitude positiva face a crianças com PEA e sua inclusão é a crença do director de que a criança com PEA pode, efectivamente, ser colocada numa destas salas de aula. Assim, fica claro que, independentemente das directivas políticas que possam existir a nível nacional e internacional, ao nível da escola, a direcção escolar têm um papel fulcral nas práticas que se verificam na escola, diariamente, com estas crianças. Assim sendo, para que as práticas inclusivas nas escolas sejam mais uniformes e reflectoras dos princípios gerais, é necessário ultrapassar as barreiras atitudinais e de comportamento, nomeadamente ao nível da direcção, que têm impacto no sucesso da Inclusão em crianças com NEE (Avisar, Reiter, & Leyser, 2003; Horrocks, White, & Roberts, 2008; Humphrey & Lewis, 2008; Sanches & Teodoro, 2007). Associando este aspecto à participação, Dyson, Howes e Roberts (2002), assim como Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson e Gallannaugh (2004), concluem que existe evidência empírica da relação entre a acção desenvolvida na escola e a participação de todos os alunos da mesma na cultura, currículo e comunidades da escola (Strain, McGee, & Kohler, 2001). Contudo não é ainda claro como é que essa cultura inclusiva conduz à participação dos alunos, embora alguns aspectos como o respeito pela diversidade pelos professores, são proporcionadores de participação por si só, assim como escolas com uma cultura inclusiva são mais propícias a formas de organização (e.g. apoios educativos prestados dentro da sala de aula regular) e de prática (e.g. estratégias de ensino-aprendizagem de carácter constructivista) (Ainscow & Sandill, 2010; Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2004; Dyson, Howes, & Roberts, 2002). Para além disso, escolas com uma cultura inclusiva tendem a ter líderes comprometidos com os valores inclusivos e a adoptar um estilo de liderança que encoraja diferentes tipos de indivíduos a participar em diferentes funções de liderança, sendo estas escolas que também têm relações positivas com os pais e suas comunidades (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2004; Dyson, Howes, & Roberts, 2002).

Relativamente aos professores de apoio, segundo Sanches e Teodoro (2007), raramente a sua actividade está de acordo com os princípios de uma educação inclusiva (e.g. tipo de apoio prestado ao aluno com NEE, local de apoio ao aluno com NEE, trabalho de colaboração com o professor da turma, trabalho de colaboração com outros intervenientes), embora, esta realidade seja mais inclusiva, curiosamente, em professores com mais anos de serviço (talvez por uma maior auto-confiança na sua actividade) e com uma formação em educação especial, o que é positivo. Contudo, sendo a interacção social e comunicação uma marcada dificuldade para os sujeitos com PEA, a escola constitui-se como um desafio e uma oportunidade para estas crianças desenvolverem competências sociais e relações com os pares, mais do que o domínio académico (Boutot & Bryant, 2005; Jones & Frederickson, 2010).

Quanto aos professores, segundo Eman e Farrell (2009), os professores não aparentam contribuir para o suporte aos alunos com PEA, limitando-se a manifestar necessidade de apoio decorrente do facto de não saberem como interagir com esses alunos devido às suas dificuldades na interacção social e comunicação, relegando-os para os professores de apoio, o que acaba por aumentar a exclusão do aluno com PEA, mesmo estando na sala de aula. Aliás, as atitudes dos professores são fortemente influenciadas pela natureza das NEE, tendo-se concluído que os professores são mais hostis face à inclusão de alunos com Atraso Mental, Dificuldades de Aprendizagem e Dificuldades de Comportamento do que relativamente a alunos com Dificuldades Físicas (Avramidis & Norwich, 2002; Soodak, Podell, & Lehman, 1998). Contudo, a forma como os professores integram ou não estas crianças na turma têm uma influência no modo como os pares as vêem (Hall & McGregor, 2000; Strully & Strully, 1996), daí a importância de uma perspectiva e actividade positivas dos professores.

Relativamente à perspectiva dos pais, a sua maioria apresenta-se, de um modo geral, satisfeitos com a colocação dos filhos (embora não desprovidos de preocupações), havendo, contudo, mais insatisfação nas escolas regulares do que nas de Ensino Especial ou quando os filhos estão também numa UEE (Whitaker, 2007). Spann, Kohler e Soenksen (2003), num estudo com pais, constataram que a maioria das suas crianças passa parte do dia na sala regular, recebendo alguns serviços extra fora da sala. Embora exista bastante comunicação com a escola, esta acontece mais com o professor do Ensino Especial ou outro profissional (e.g. psicólogo) e não com a professora da turma regular, o que se relaciona com o já anteriormente mencionado de que a professora do regular acaba por relegar os alunos com PEA para os professores de apoio ou do Ensino Especial (Eman & Farrell, 2009), sendo a maioria desta comunicação relacionada com problemas/dificuldades dos filhos quando da

parte dos professores, e a maioria da comunicação iniciada pelos pais. Os pais identificaram também inúmeras necessidades das suas crianças que não estão a ser adereçadas pelas escolas como deveriam, havendo uma tendência para uma avaliação mais negativa à medida que a escolaridade avança e uma marcada vontade dos pais para que as suas crianças com PEA participem efectivamente nas actividades da escola (e.g. brinquem com os colegas, vão a festas de aniversário, entre outros) em vez de uma mera colocação física na sala de aula (Spann, Kohler, & Soenksen, 2003). Ainda relativamente às necessidades, embora Whitaker (2007) defenda uma maioria de pais satisfeitos, esta satisfação não significa que as necessidades dos seus filhos estejam a ser totalmente adereçadas. As principais preocupações dos pais incidem em que os técnicos da escola regular adquiram competências técnicas para lidar com a PEA e que adoptem uma atitude positiva no sentido de encontrarem a melhor forma de cada criança aprender (Whitaker, 2007). Num estudo que procurou compreender as vantagens que os pais atribuem à inclusão dos seus filhos com PEA na escola comum em comparação com uma escola especial, estes relatam um aumento das capacidades cognitivas, sociais e de comunicação, havendo, contudo, dificuldades de generalização para outros contextos (Li, 2002). Os pais de alunos com NEE podem ainda ter um papel fulcral na promoção da participação dos seus filhos quando se conhecem entre si, promovendo as interacções também fora do ambiente escolar (Hall & McGregor, 2000; Strully & Strully, 1996).

Strain, McGee e Kohler (2001) definem quatro motivos fulcrais para a Inclusão de alunos com PEA: em primeiro lugar, embora se defenda que as crianças com PEA necessitam de estar preparadas em termos comportamentais, de modo a poderem beneficiar da Inclusão e interacção social com os pares que dela advém, não existe evidência directa deste aspecto, havendo sim um número considerável de crianças em contextos inclusivos, a desenvolver interacções com os pares, sem qualquer tipo de preparação prévia; em segundo lugar, relativamente ao tipo de instrução necessária para estas crianças, a questão coloca-se não na perspectiva de o aluno com PEA conseguir beneficiar de uma educação em contexto inclusivo mas sim se a escola consegue pôr em prática os suportes necessários que colmatem as necessidades do aluno com PEA; os serviços para crianças com PEA são planeados sob a noção de que estas crianças aprendem em condições muito particulares e, como tal, necessitam de um ensino providenciado por técnicos altamente treinados, contudo, não existe evidência significativa que suporte a relação entre um diagnóstico de PEA e uma combinação particular de práticas de instrução, aliás, o que se verifica é que os métodos de instrução que têm sido eficazes com crianças com PEA são-no também com outros grupos de crianças (e.g.

instrução mediada pelos pares, ensino cooperativo). Em terceiro lugar e ainda relacionado com as práticas de instrução, é que os ambientes inclusivos de qualidade representam as condições necessárias para implementar um conjunto de práticas de intervenção eficazes, na medida em que, na maior parte dos casos, os pares desempenham um papel fulcral não só por executarem o comportamento social adaptado como por exigirem resposta social do aluno com PEA, o que significa que ambientes segregados não só limitam as estratégias de ensino como impedem ainda mais o relacionamento com os pares e os benefícios que daí advêm, défices centrais na PEA (Camargo & Bosa, 2009; Gena, 2006; Sperry, Neitzel, & Engelhardt-Wells, 2010; Strain, McGee, & Kohler, 2001; Whitaker, 2004). Por último, os ambientes inclusivos permitem ainda colmatar algumas das dificuldades centrais na PEA, como a generalização das competências sociais (Gena, 2006; Mesibov & Shea, 1996; Whitaker, 2004), dificuldade em iniciar interações e em entender pistas sociais (Camargo & Bosa, 2009; Sperry, Neitzel, & Engelhardt-Wells, 2010), assim como atitudes mais favoráveis por parte dos pares com desenvolvimento normal (Camargo & Bosa, 2009), aspecto que também já foi referido no capítulo “Inclusão”. Contudo, importa salientar mais uma vez que isto não significa que Inclusão é sempre a melhor opção, havendo sempre situações em que não existe uma possibilidade de conjugar as necessidades da criança e os recursos disponíveis (Mesibov & Shea, 1996; Strain, McGee, & Kohler, 2001). No caso concreto dos alunos com PEA, os recursos chave são um número suficiente de professores treinados, apoiados e valorizados, preparação dos pais sobre a forma de manterem a Inclusão do seu filho e um empenho da administração em inovar o programa da escola, assim como auxiliares e colegas empenhados, estes últimos um dos principais potenciadores da Inclusão com sucesso (Camargo & Bosa, 2009; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon, & Sirota, 2001; Strain, McGee, & Kohler, 2001).

Apesar da possibilidade e benefícios da Inclusão de alunos com PEA, esta não é tarefa fácil e, como já foi referido, se não for de qualidade não representa uma melhoria da qualidade de vida para as crianças (Camargo & Bosa, 2009; Humphrey & Lewis, 2008; Mesibov & Shea, 1996; Sperry, Neitzel, & Engelhardt-Wells, 2010), podendo até conduzir à vitimização e rejeição (Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2006). No caso das crianças com PEA, Mesibov & Shea (1996), ao reverem a literatura existente, constataam que os benefícios da Inclusão total são menores para as crianças com PEA do que com outras NEE, o que aumenta a importância de uma Inclusão de qualidade com estas crianças. Neste sentido, Humphrey e Symes (2010) analisaram o nível de suporte social recebido e *Bullying* em alunos do secundário com PEA em escolas regulares, tendo concluído que estes alunos reportavam maiores níveis de *Bullying* do que alunos sem NEE ou com Dislexia, reportaram menores

níveis de suporte social dos pais e colegas, estando a maior diferença (face aos outros grupos) nos colegas. Verificaram também que, quanto maior o suporte social por parte dos colegas menor a frequência de *Bullying*, sendo que os alunos com PEA têm características muito particulares que potenciam estas consequências (menor suporte social e mais *Bullying*), visto que apresentam níveis superiores a outros alunos com outras NEE (Humphrey & Symes, 2010). Contudo, no caso destes alunos, o maior benefício da Inclusão encontra-se na possibilidade de se desenvolverem, dentro do possível, socialmente, em interacção com os pares e participando activamente nas actividades escolares, num sentido de perspectivar as exigências que lhes serão feitas ao longo da vida (Arnaut & Monteiro, 2011; Boutot & Bryant, 2005; Camargo & Bosa, 2009; Hestenes & Carroll, 2000; Strain, McGee, & Kohler, 2001; Whitaker, 2004, 2007).

Relativamente às melhores estratégias para promover o desenvolvimento social destas crianças, a investigação tem demonstrado que uma combinação de estratégias de instrução directa tanto para os pares com desenvolvimento normal como para as crianças com PEA é o mais eficaz (Odom & Strain, 1986; Sperry, Neitzel, & Engelhardt-Wells, 2010; Whitaker, 2004). Para além disso, a probabilidade de as crianças com PEA observarem os seus pares com desenvolvimento normal é acrescida quando elas estão constantemente com esses pares e, se a criança com PEA insistir em isolar-se frequentemente deve-se atraí-la de volta para o grupo, trazendo, por exemplo, a actividade que deseja fazer para junto dos colegas, devendo, por isso, os professores e pessoal da escola estar constantemente atentos (Garfinkle & Schwartz, 2002; Pearpoint, Forest, & O'Brien, 1996; Strain, McGee, & Kohler, 2001; Strully & Strully, 1996). Importa também ter em consideração que a proximidade entre crianças com PEA pode gerar comportamentos indesejáveis, devendo essa proximidade ser apaziguada pela presença de pares com desenvolvimento típico (Strain, McGee, & Kohler, 2001), ou seja, o oposto do que acaba por acontecer nas Unidades de Ensino Estruturado.

Aquando do início da Inclusão de alunos com PEA em escolas regulares, esperavam-se benefícios sociais para estas crianças (Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008). Contudo, têm-se verificado resultados muito contraditórios, sendo, nalguns casos, reportadas interacções sociais limitadas ou qualitativamente pobres nestes ambientes inclusivos (Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008). Diferentes estudos referem diferentes aspectos relativamente a esta realidade. Apenas 5% das interacções são relacionadas com companheirismo ou amizade com os pares (o que implica uma relação recíproca e voluntária), sendo as restantes instrucionais e entre os estudantes com NEE e os professores, professores de apoio ou alunos tutores, para além de que, devido às dificuldades

ao nível social, as crianças com PEA podem não participar em actividades lúdicas com os pares mesmo que estejam no mesmo espaço físico (Anderson, Moore, Godfrey, & Fletcher-Flinn, 2004; Gena, 2006; Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007; Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008; Strully & Strully, 1996), o que nos sugere, como tem vindo a ser evidenciado, que a mera colocação física em ambientes inclusivos não é suficiente para encorajar interacções sociais espontâneas entre crianças com PEA e os seus pares (Grey, Bruton, Honan, McGuinness, & Daly, 2007; Mesibov & Shea, 1996; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008; Pearpoint, Forest, & O'Brien, 1996; Rogers, 2000; Whitaker, 2004). Muitas vezes as crianças até estão incluídas no ambiente por estarem a fazer as mesmas actividades que a turma mas não estão socialmente incluídas na turma, o que é incompleto (Hestenes & Carroll, 2000). É muito frequente, quando não assumem um comportamento de isolamento, as crianças com PEA (ou outras NEE), juntarem-se a crianças com características e diagnósticos semelhantes (Boutot & Bryant, 2005; Camargo & Bosa, 2009; Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2006; Hestenes & Carroll, 2000), o que acaba por não permitir que observem e aprendam com o comportamento dos pares com desenvolvimento normal. À semelhança, as crianças com desenvolvimento normal têm também mais probabilidades de se juntar a outras com desenvolvimento normal se não receberem intrusão directa sobre a forma como incluir e interagir com os colegas com PEA (DiSalvo & Oswald, 2002). A sua preferência por interagirem com crianças com deficiência é também predita pela sua idade (crianças mais velhas com desenvolvimento normal interagem menos com pares com NEE) da criança e a presença/ausência do professor (presença ao mediar a interacção) (Hestenes & Carroll, 2000). Contudo, as intenções comportamentais associam-se a um maior ou menor conhecimento da perturbação e preferência pelo colega (Hestenes & Carroll, 2000). Ainda relativamente às relações com os pares que as crianças com PEA incluídas em turmas regulares efectivamente estabelecem com os pares, Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller (2006) concluíram que, embora os padrões relacionais variem muito consoante as características da criança, estas crianças tendem a relacionar-se mais com raparigas do que rapazes e, de um modo geral, são menos aceites pelos pares, têm menos amizades recíprocas (Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007; Hall & McGregor, 2000), reportando, contudo, níveis de proximidade, segurança e conflito semelhantes aos colegas do regular, não reportando maiores experiências de solidão, o que é positivo, embora outros estudos reportem que as crianças com PEA reportam mais sentimentos de solidão do que os pares com desenvolvimento normal (Bauminger & Kasari, 2000). É de salientar que as crianças com

NEE tendem a ser menos nomeadas como amigas pelos pares à medida que a escolaridade avança, tendendo também a sua participação nas actividades da escola a diminuir, sendo beneficiada quando são utilizadas actividades cooperativas em sala de aula (Hall & McGregor, 2000). As relações existentes tendem também a ser numa perspectiva de ajuda do colega com PEA mais do que amizade (Hall & McGregor, 2000). As crianças com PEA percebem-se ainda como mais socialmente envolvidas do que os pares as percebem (Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2006), identificando, apenas as com PEA de alto funcionamento, pelo menos um amigo, sendo a relação de amizade descrita como de menor qualidade face às de crianças com desenvolvimento normal (Bauminger & Kasari, 2000). Quando o diagnóstico é conhecido pelos colegas, as experiências de rejeição acabam por ser maiores, embora estejam sempre presentes (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon, & Sirota, 2001). Roberts e Smith (1999) concluíram que, embora as atitudes para com os pares com deficiência se relacionem significativamente com as suas intenções comportamentais para interagir e ser amigos desses colegas, acabam por não se relacionar com o comportamento interactivo efectivo para com os seus colegas com deficiência, o que não difere em função da idade. Os autores concluíram também que os alunos com deficiência não estão plenamente integrados apesar das atitudes positivas expressadas face aos seus colegas (Roberts & Smith, 1999). As crianças com NEE em geral acabam por interagir mais com os adultos do que os pares com desenvolvimento normal, sendo importante fazer uma gestão muito equilibrada da forma como o adulto acompanha a criança com NEE, de modo a não prejudicar a sua participação na vida escolar (Hall & McGregor, 2000; Marchesi, 2001). De modo algo contrário a esta literatura, Boutot e Bryant (2005), procurando analisar a dimensão social da Inclusão de crianças com PEA, concluíram que os alunos com PEA em salas de aula regulares têm tantas probabilidades como os seus colegas de serem escolhidos para actividades como brincar no recreio, ser convidados para festas de anos ou trabalhar num projecto da aula. Para além disso, estes alunos não apresentaram nem mais nem menos impacto social (visibilidade) do que os pares com desenvolvimento normal, sendo também considerados membros de grupos sociais na escola, tanto como os pares com desenvolvimento normal (Boutot & Bryant, 2005). A severidade da PEA também não parece afectar estas dimensões (Boutot & Bryant, 2005). Como forma de colmatar esta participação algo insuficiente, Nabors, Willoughby, Leff e McMenamin (2001) sugerem que alterações nos espaços e actividades mediadas pelos professores/funcionários podem aumentar a inclusão destas crianças nas interacções sociais. Actividades de aprendizagem co-operativa (que exigem interdependência entre os alunos) também parecem promover o envolvimento social dos alunos com PEA junto dos seus pares

com desenvolvimento regular (Grey, Bruton, Honan, McGuinness, & Daly, 2007). São também inúmeros os estudos que sugerem que o treino dos pares (sem NEE) direccionado para as interacções sociais com alunos com PEA, pode ser extremamente benéfico para potenciar as interacções entre estes alunos (e.g. Boutot & Bryant, 2005; Kamps, Gonzalez-Lopez, Potucek, Kravits, Kemmerer, & Garrison-Harrell, 1998; Kamps, Royer, Dugan, Kravitz, Gonzalez-Lopez, Garcia, Carnazzo, Morrison, & Kane, 2002; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008; Strain, Danko, & Kohler, 1995). Contudo, numa revisão da literatura relativa a este tema, Sanini, Sifuentes e Bosa (2013), concluem que existe pouca evidência de que esse tipo de intervenção conduza a uma mudança significativa nas crianças com PEA, sendo, todavia, mais eficazes quando ocorrem em ambiente natural, no contexto concreto da inclusão escolar, dependendo também esta capacidade de mudança das crianças com PEA, das características da própria criança e, acima de tudo, da oportunidade de conviver, o mais cedo possível, com os pares, em espaços que permitam esse desenvolvimento. Whitaker (2004), num estudo em que pretendeu promover a interacção entre pares do ensino regular e crianças com PEA que se encontravam numa UEE, delineou uma intervenção em que os pares tutores se encontravam uma vez por semana com os colegas com PEA, implicando estas sessões a imitação da linha de acção do colega com PEA. Os pares tutores gostaram bastante desta experiência e quiseram prosseguir-la após o término do estudo, os pais dos tutores referem um aumento da maturidade e tolerância dos seus filhos e, quanto aos alunos com PEA, os mais necessitados desta intervenção, embora não tenham apresentado progressos na atenção partilhada, apresentaram maior envolvimento nas actividades, demonstraram prazer na sua realização e aumentaram as suas iniciativas comunicativas, embora por curtos períodos de tempo, evidenciando, mais uma vez, o papel dos pares na promoção da participação dos alunos com PEA, com uma acção estruturada (Whitaker, 2004). São também comuns intervenções escolares no âmbito das competências sociais junto dos alunos com PEA. Contudo, são reduzidos os efeitos destas intervenções e sua manutenção e generalização, sendo também melhores quando realizadas em contexto de sala de aula e não retirando a criança com PEA da sala de aula (Bellini, Peters, Benner, & Hopf, 2007), o que sustenta mais uma vez, os benefícios da Inclusão do aluno na sala de aula regular o máximo de tempo possível. Gena (2006) acrescenta ainda que uma intervenção junto destas crianças deve incluir um reforço social contingente ao comportamento alvo e recorrer ao encorajamento como estratégia de correcção, aumentando as iniciações sociais para com os pares assim como o aumento das respostas. Para além de serem estimulados a envolverem-se nos actos sociais, os sujeitos com PEA necessitam também de aprender a

imitar o outro para poderem aprender o que é o comportamento socialmente aceitável, área com bastantes dificuldades na PEA (e.g. Carr, 2006; Dawson & Toth, 2006) como vimos na secção anterior. Assim, Garfinkle & Schwartz (2002), delinearam uma intervenção que pretendia aumentar a capacidade de imitação dos pares das crianças com PEA em salas inclusivas do pré-escolar através de diferentes incentivos. Se antes da intervenção nenhuma das crianças com PEA apresentava comportamentos de imitação, depois da intervenção todos os participantes apresentaram um pequeno número de comportamentos de imitação, embora os níveis de interacção social com os pares não se tenham alterado. Os professores consideraram este tipo de intervenção bastante útil tanto para as crianças com PEA como para as outras (passaram a estar mais conscientes e aceitantes dos colegas com PEA), manifestando vontade de continuar a aplicar a intervenção de forma contínua e em diferentes momentos do dia para um efeito mais significativo, consistente e generalizado, visto que a manutenção dos efeitos da intervenção apenas se verificou para uma das crianças (Garfinkle & Schwartz, 2002).

Em Portugal, num estudo recente, Martins (2012), concluiu que não existem vantagens para as crianças com PEA estarem integradas nas turmas regulares, visto que não possuem actividade nem participação no ambiente escolar, não sendo também promovido o seu desenvolvimento social, na medida em que não são solicitadas pelos colegas para as actividades escolares (e.g. brincar no recreio, trabalhar na sala de aula, participar em jogos, entre outros). Martins (2012) salienta ainda que são maiores as vantagens para os alunos sem NEE, na medida em que adquirem um maior conhecimento sobre a PEA, desenvolvem atitudes de maior tolerância, altruísmo e preocupação para com os colegas com PEA. Noutro estudo recente, Mota (2013) procurou perceber se as crianças com NEE são bem aceites pelo grupo de pares na sala de aula e no recreio, tendo concluído que, embora exista uma aceitação positiva por parte dos pares, existem valores mais baixos (face às outras dimensões avaliadas) de brincadeira e de conversa com os colegas com NEE, verificando também uma ligeira tendência (embora não estatisticamente significativa) para valores mais elevados nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico face às do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Como forma de potenciar a participação dos alunos com PEA, Eman e Farrell (2009) propõem um modelo com três níveis, em que a participação reflecte a Inclusão com sucesso dos alunos com PEA, encontrando-se no topo do prisma. Assim, no nível intermédio, sugerem que o suporte pode facilitar/impedir a participação dos alunos na escola. A interacção entre as características dos alunos com PEA e dos alunos com desenvolvimento regular, dos professores de apoio, professores e a qualidade dessa interacção actuam como indicador de

funcionalidade do suporte (Eman & Farrell, 2009). A relação entre os professores e os alunos com PEA e o foco relacional desta relação é perspectivado como a ponte que torna eficaz a interacção entre o suporte (constituído por uma cultura de suporte, suporte interdisciplinar, pares, professores de apoio e salas de recursos) e os mediadores desse suporte, sendo este foco relacional a base contingente a uma Inclusão de sucesso (Eman & Farrell, 2009). Na base deste modelo encontram-se a motivação, competências e atitudes dos professores, cujas características vão conduzir a maior ou menor aceitação dos alunos com PEA (Eman & Farrell, 2009).

Por fim, importa salientar que, embora os benefícios de uma Inclusão adequada sejam inúmeros para os alunos com PEA, a literatura não suporta a eliminação total de ambientes de aprendizagem mais pequenos e altamente estruturados para alguns alunos com PEA por alguns períodos de tempo, maiores ou menores (Mesibov & Shea, 1996), como as UEE que os alunos com PEA frequentam nas escolas portuguesas por períodos maiores ou menores durante o dia conforme as características específicas de cada caso (Ministério da Educação, 2008).

### **III – PROBLEMÁTICA**

Como temos vindo a concluir, a Inclusão tem como principal objectivo encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, mesmo que severas, nas classes regulares, independentemente dos níveis académicos e sociais que apresentem (Correia, 2003). Rodrigues (2001) refere uma fase participativa do movimento inclusivo, cuja emergência tem também vindo a ser reivindicada por organizações de pessoas com deficiência, sendo o verdadeiro desafio a atingir o de que pessoas com NEE desempenhem funções sociais válidas e valorizadas, necessitando estas de uma escola que lhes dê oportunidades concretas de Inclusão e participação em todos os aspectos da vida colectiva.

Segundo diversos autores existe, actualmente, uma discrepância entre aquilo que é defendido pela investigação e o que acontece na prática, variando bastante de escola para escola, e sendo a Inclusão, muitas vezes, mera retórica, só ocorrendo, efectivamente, quando se verifica uma participação efectiva num modelo educativo comum, adaptado às necessidades de cada um e em interacção com o ambiente circundante, e não uma mera colocação numa escola e sala de aula regular (Ainscow & Sandill, 2010; Arnaut & Monteiro, 2011; Avramidis & Norwich, 2002; Correia, 2001, 2003; Grey, Bruton, Honan, McGuinness, & Daly, 2007; Humphrey & Lewis, 2008; Jiménez, 1993a; Mesibov & Shea, 1996; Owen-

DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008; Pearpoint, Forest, & O'Brien, 1996; Rodrigues, 2001; Whitaker, 2004).

Os alunos com PEA, cada vez em maior número nas escolas regulares, devido às suas características muito particulares, nomeadamente ao nível da interacção social, comunicação, aprendizagem e comportamento são alunos que apresentam um desafio acrescido para as escolas (e.g. Brande & Zanfelize, 2012; Chamberlain, Kasari, Rotheram-Fuller, 2006; Whitaker, 2007).

A interacção e a participação nas actividades é aquilo que distingue a presença dos alunos com PEA (e outras NEE) numa sala de aula regular de uma mera colocação física, estando o maior benefício de uma Inclusão de qualidade para as crianças com PEA, não no desenvolvimento académico (que deve obviamente ser potenciado ao máximo mas que muitas vezes é complicado (Dawson & Toth, 2006; Lima, Garcia, & Gouveia, 2012; Wing & Potter, 2002)), mas sim na possibilidade de desenvolvimento social, o mais possível, interagindo com os pares e participando activamente nas actividades do dia-a-dia escolar, à semelhança do expectável na vida após a escolaridade (Arnaut & Monteiro, 2011; Boutot & Bryant, 2005; Camargo & Bosa, 2009; Hestenes & Carroll, 2000; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a; Strain, McGee, & Kohler, 2001; Whitaker, 2004, 2007). Para além disso, tentar implementar um modelo educativo Inclusivo sem colocar em prática processos que conduzam a uma participação efectiva dos alunos equivale a promover o insucesso, impedindo o aluno de alcançar o sucesso que as suas capacidades permitem (Camargo & Bosa, 2009; Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2006; Humphrey & Lewis, 2008; Mesibov & Shea, 1996; Sperry, Neitzel, & Engelhardt-Wells, 2010), daí a importância de perceber como se desenrola a Inclusão dos alunos com PEA nas escolas portuguesas, nomeadamente em termos de participação, visto que também os benefícios de uma Inclusão de qualidade são ainda menores para uma criança com PEA (Mesibov & Shea, 1996).

Uma Escola Inclusiva deve então cumprir uma série de pressupostos, de entre os quais uma participação efectiva dos alunos com NEE nas escolas que frequentam (Correia, 2001; UNESCO, 1994). Será que essa participação se verifica em Portugal, nomeadamente para alunos com características tão particulares como os alunos com PEA?

## **1. Problema**

Tendo em conta a revisão de literatura acima apresentada e a justificação da problemática deste estudo, este tem como objectivo o estudo da participação dos alunos com PEA nas actividades da escola regular, realizando-se, para isso, diferentes análises:

**1.1 – Análise Descritiva:** Caracterizar a participação dos alunos com PEA nos diferentes domínios do contexto escolar regular, através dos diferentes instrumentos utilizados no estudo (análise quantitativa dos questionários realizados aos alunos e aos professores e análise qualitativa das entrevistas realizadas às assistentes operacionais).

### **1.2 – Análise Inferencial**

#### ***1.2.1. Variável “Idade”***

A literatura (e.g. Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Mota, 2013; Spann, Kohler, & Soenksen, 2003; Vayer & Roncín, 1992) tem vindo a evidenciar que, à medida que a idade e, consequentemente, o ano de escolaridade, tendem a avançar, a interacção e colaboração entre os alunos com desenvolvimento normal e os alunos com PEA e outras NEE tende a diminuir devido ao aumento do distanciamento do nível de desenvolvimento mental entre os dois grupos de alunos. Assim, coloca-se a hipótese de que quanto maior a idade dos sujeitos, menor a qualidade da participação dos alunos com PEA nas actividades da escola regular do Ensino Básico.

#### ***1.2.2. Variável “Localização do Aluno com PEA”***

Os estudos têm demonstrado que um elevado acompanhamento do aluno com NEE por parte do professor de apoio/ensino especial, ou de um auxiliar, pode limitar as possibilidades de participação e interacção desse aluno nas actividades da escola regular, devendo essa presença ser gerida equilibradamente (e.g. Emam & Farrell, 2009; Hall & McGregor, 2000; Marchesi, 2001). Também os alunos que são colocados em posições mais isoladas tendem a diminuir as suas oportunidades de interacção com os colegas, assim como o aumento do pensamento estereotipado por parte dos pares (Almeida & Rodrigues, 2006; Strain, McGee, & Kohler, 2001). Uma Inclusão de sucesso pressupõe que a criança, neste caso com PEA, esteja em constante proximidade física dos pares com desenvolvimento típico, de modo a poderem existir oportunidades frequentes e suficientes de aprendizagem social (Strain, McGee, & Kohler, 2001). Neste sentido, coloca-se a hipótese de que a localização do aluno com PEA na sala de aula do ensino regular tem influência na qualidade da sua participação nas actividades da escola regular.

#### ***1.2.3. Variável “Contacto Prévio com Outros Indivíduos com PEA”***

Vayer e Roncin (1992) dizem-nos que quando as crianças têm um contacto e conhecimento prévio com as perturbações desenvolvem uma maior aceitação e predisposição para interagir com outros pares com as mesmas perturbações. Para além disso, as representações sociais que construímos face aos elementos que nos rodeiam influenciam a

forma como agimos, ou seja, a nossa acção implica uma rede de representações que liga o objecto ao seu contexto (Vala, 2010). Um dos processos envolvidos na formação de representações sociais é a Ancoragem, isto é, a associação do novo objecto a experiências, realidades e esquemas de pensamento pessoais, pensando-o através desses elementos (Vala, 2010). Assim, tendo em conta que são as representações que temos do mundo que orientam as nossas acções, que essas representações são influenciadas pelas nossas experiências pessoais e que o conhecimento das perturbações tende a ter um impacto na aceitação, podemos considerar a possibilidade de o contacto prévio de crianças com desenvolvimento normal com PEA fora do ambiente escolar ser um factor com alguma contribuição para a participação dos alunos com PEA na escola regular. Assim, a terceira hipótese é a de que o contacto dos alunos do ensino regular com sujeitos com PEA fora do ambiente escolar tem influência na qualidade da participação dos alunos com PEA na escola regular.

## **IV – METODOLOGIA**

### **1. Delineamento do Estudo**

O presente estudo inclui, a nível metodológico, diferentes tipos de análises. Assim, a primeira análise é de natureza descritiva (Almeida & Freire, 2008), procurando caracterizar a participação dos alunos com PEA na escola regular em que se encontram através, essencialmente, dos seus colegas de turma do ensino regular através de um questionário mas também, dos seus professores/directores de turma do ensino regular, também com um questionário, e de algumas assistentes operacionais, através de uma entrevista, ou seja, recorre a métodos quantitativos e qualitativos. Relativamente à análise da variável independente “Idade”, esta é operacionalizada através de uma questão na parte I do questionário realizado aos alunos para indicar a mesma, sendo esta uma variável de razão, e uma análise correlacional (na medida em que se pretende perceber como variam simultaneamente duas variáveis) (Almeida & Freire, 2008; Marôco, 2011). Quanto à análise da variável independente “Localização do Aluno com PEA”, esta é operacionalizada através das categorias “Sozinho”, “Ao Lado de Outro Colega”, “Junto de um professor de educação especial/de apoio ou um auxiliar” e “Junto a um colega e a um professor de educação especial/de apoio ou auxiliar”, informação recolhida no questionário realizado aos professores/directores de turma, sendo esta uma análise comparativa e a variável nominal (Almeida & Freire, 2008; Marôco, 2011). Finalmente, na análise da variável “Contacto Prévio com Outros Sujeitos com PEA Fora da Escola”, esta constitui também uma variável

independente, operacionalizando-se através das opções “Sim” e “Não” na parte I do questionário, sendo esta também uma variável nominal e o estudo de natureza comparativa (Almeida & Freire, 2008; Marôco, 2011). Estas duas últimas análises são de natureza comparativa, visto que se estão a comparar grupos independentes de sujeitos face a determinadas variáveis, constituindo-se, em qualquer um, amostras independentes, na medida em que cada sujeito pertence a uma condição apenas (Almeida & Freire, 2008; Marôco, 2011). Nestas três últimas análises a variável dependente é a participação dos alunos com PEA operacionalizada através das quatro dimensões encontradas para a participação no questionário aplicado aos alunos do ensino regular, sendo esta uma variável ordinal (Almeida & Freire, 2008; Marôco, 2011). Estas três análises são também de natureza quantitativa e quase-experimental, visto que, embora se manipulem variáveis, existem variáveis que não podem ser controladas como, por exemplo, as condições em que os alunos dos 2º e 3º ciclo preenchem o questionário, assim como as instruções que lhes são dadas (Almeida & Freire, 2008; Marôco, 2011).

## **2. Participantes**

Os participantes deste estudo pertencem a duas escolas incluídas num agrupamento da rede pública da região da Grande Lisboa. Uma das escolas integra Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico e a outra integra os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Cada uma destas escolas possui uma Unidade de Ensino Estruturado na qual estão inseridos os alunos com PEA referidos neste estudo. Na escola do 1º Ciclo são frequentes algumas iniciativas que procurem trazer os alunos do ensino regular à UEE quando o contrário não é possível (e.g. um dos alunos com PEA era demasiado instável para ir à sala de aula regular e então os alunos do seu ano/turma do regular passaram a fazer a sessão de Psicomotricidade consigo, o que faziam com bastante prazer e deixava também o aluno com PEA bastante satisfeito). Na escola dos 2º e 3º Ciclos, devido à maior idade dos seus alunos, são muito frequentes actividades que os preparem para a vida adulta e vivência na comunidade (e.g. idas à mercearia do bairro, aulas de culinária na cozinha da escola, entre outros). Ambas as escolas são constituídas por pavilhões nos quais se encontram as salas de aula e outros serviços, assim como espaços exteriores para momentos lúdicos. Assim, divididos por estas duas escolas, participaram neste estudo 165 alunos do ensino regular (50,3% do género masculino e 49,7% do género feminino), distribuídos pelos 3º, 4º, 6º, 7º e 9º anos de escolaridade (Quadro 1), sendo estes os anos de escolaridade, para além dos 1º e 2º, em que havia, pelo menos, um aluno com PEA, integrado na sala de aula regular em regime de Inclusão Total ou Parcial. Os alunos

respondentes apresentam uma média de idades de 10,96 ( $s = 2,54$ ; Min=8; Máx=16). Destes alunos, apenas 23,5% apresenta contacto com sujeitos com PEA fora da escola contra 76,5% que não têm outro contacto fora da escola. A distribuição dos contextos em que se verifica o contacto com sujeitos com PEA nos 23,5% dos inquiridos encontra-se no quadro 2. Importa salientar que apenas se recorreu a alunos a partir do 3º ano do Ensino Básico devido às mais prováveis dificuldades na leitura do questionário que os alunos dos 1º e 2º anos possam apresentar, embora, obviamente, qualquer aluno em qualquer ano de escolaridade, possa apresentar dificuldades na leitura.

Quadro 1 – Distribuição de frequências do ano de escolaridade

|       | Frequência | Percentagem |
|-------|------------|-------------|
| 3     | 47         | 28,5        |
| 4     | 38         | 23,0        |
| 6     | 16         | 9,7         |
| 7     | 33         | 20,0        |
| 9     | 31         | 18,8        |
| Total | 165        | 100,0       |

Quadro 2 - Contextos de contacto com sujeitos com PEA

|                                          | Frequência | Percentagem |
|------------------------------------------|------------|-------------|
|                                          | 127        | 77,0        |
| Família                                  | 6          | 3,6         |
| Actividades Extra-Curriculares           | 5          | 3,0         |
| Espacos Publicos                         | 13         | 7,9         |
| Amigos/Conhecidos                        | 8          | 4,8         |
| Escolas Anteriores/Transportes Escolares | 3          | 1,8         |
| Nao Especifica                           | 3          | 1,8         |
| Total                                    | 165        | 100,0       |

Participaram também 10 professores (professores/directores de turma de cada uma das turmas onde existe um aluno com PEA) e 4 assistentes operacionais (2 de cada escola) não pertencentes às Unidades de Ensino Estruturado (no sentido de obter uma percepção o mais

imparcial possível), do género feminino. O método de amostragem utilizado corresponde a uma Amostragem Não-Probabilística, constituindo-se uma Amostra Intencional (Almeida & Freire, 2008; Marôco, 2011).

### **3. Instrumentos**

#### **3.1. Questionário aos Alunos**

No presente estudo foi utilizado, como principal fonte de informação, aplicado aos alunos, um questionário adaptado a partir dos instrumentos desenvolvidos por Martins (2012) e Mota (2013). Foi feita uma tentativa de contacto com as autoras dos questionários, de modo a pedir autorização para a sua adaptação e utilização, não tendo sido obtida qualquer resposta ao contacto.

O questionário é apresentado aos alunos com uma primeira página onde é explicada a importância da sua participação no estudo e, em termos gerais, o objectivo do mesmo, sendo também explicada a organização do instrumento e garantida a participação voluntária, anonimato e confidencialidade do mesmo.

O questionário (ver Anexo C) é constituído por três partes, no qual, a primeira parte se destina à recolha de alguns dados pessoais dos alunos, nomeadamente, o Género, Idade, Ano de Escolaridade, Habilitações Literárias do Pai e da Mãe e se alguma vez tiveram contacto com algum sujeito com PEA. A segunda parte (Escala II) destina-se a avaliar as interacções sociais e percepções/representações que os alunos da turma regular têm do colega com PEA, incluindo uma primeira parte com 25 questões sobre a qualidade das interacções e as representações/percepções que os alunos das turmas regulares têm dos seus colegas com PEA, cuja resposta é realizada numa escala de quatro pontos (“Muitas Vezes”, “Algumas Vezes”, “Poucas Vezes” e “Nunca”). A segunda parte (Escala E) permite às crianças exprimir as emoções sentidas na sequência das questões colocadas, destinando-se a avaliar como se sentem na escola e como consideram que se sentem os seus colegas com PEA, através de 8 questões, respondidas numa escala de quatro pontos (“Muito Feliz”, “Contente”, “Triste” e “Muito Triste”) (Martins, 2012). A terceira parte (Escala III) do questionário é constituída por 9 afirmações sobre a aceitação dos colegas com PEA no grupo de pares, sendo respondidas numa escala de quatro pontos (“Concordo”, “Concordo em Parte”, “Discordo em Parte”, “Discordo”) (Mota, 2013).

Até atingir uma versão final do questionário, foi realizada uma reflexão falada dos itens do mesmo, de modo a averiguar se os alunos compreendiam com facilidade as questões que lhes eram apresentadas e proceder, se necessário, a alterações. Esta reflexão falada dos

itens foi realizada, para além de junto de três peritos, a dois alunos do 1º ciclo (um sujeito do género feminino do 4º ano e um sujeito do género masculino do 3º ano) e a três alunos do 2º ciclo (dois sujeitos do 5º ano, um do género masculino e outro do feminino e um sujeito do 6º ano, do género feminino), pertencentes a escolas diferentes daquela onde foram recolhidos os dados, tendo-se procedido a algumas alterações nalguns itens em função das sugestões fornecidas. Foi pedido a estes alunos que, no caso de não terem um colega com PEA na sua turma, se referissem a um colega de turma com alguma deficiência/NEE ou, no caso de não terem nenhum, imaginarem que tinham e, assim, se posicionarem face às questões do questionário e possíveis dúvidas que pudessem surgir. Todos os sujeitos tinham algum colega com alguma deficiência/NEE na sua turma (e.g. Dificuldades de Aprendizagem, Trissomia 21, Cegueira, entre outras), face ao qual se referiram.

### **3.2. Questionário ao Professor**

O questionário entregue ao professor/director de turma (ver Anexo D) tem como objectivo a caracterização da turma e de alguns pormenores da Inclusão do aluno com PEA. Este questionário é constituído pelo pedido de identificação da turma e sua constituição (número de alunos, número de rapazes, número de raparigas e número de alunos com outras NEE), localização física do aluno com PEA na turma regular (“Sozinho”, “Ao lado de outro colega”, “Junto de um professor de educação especial/de apoio ou um auxiliar”), aulas a que o aluno com PEA assiste e um pedido de caracterização do ambiente da sala de aula, tanto através de uma questão de resposta fechada (“Muito Bom”, “Bom”, “Satisfatório”, “Insatisfatório”) como de uma de resposta aberta, de modo a existir uma recolha de informação mais pormenorizada.

### **3.3. Entrevista aos(as) Assistentes Operacionais**

Como terceira fonte de recolha de informação foi realizada uma entrevista semi-estruturada (Boni & Quaresma, 2005). O guião desta entrevista (ver Anexo F) foi construído tendo por base aquilo que é um dia-a-dia escolar típico e as actividades que o constituem, de modo a entender, na perspectiva dos(as) Assistentes Operacionais, como decorre a participação dos alunos com PEA dentro da escola.

## **4. Procedimento**

O presente estudo iniciou-se com o contacto com o agrupamento de escolas participante no estudo, no sentido de ser pedida autorização para a realização do mesmo através de uma carta redigida pelo orientador (ver Anexo A). Após a autorização concedida

pelo director do agrupamento de escolas, foram acordados com as professoras do Ensino Especial de cada escola os procedimentos para a aplicação do questionário.

De seguida foi elaborada, em parceria com as escolas, uma carta de consentimento informado para os encarregados de educação dos alunos elegíveis para a participação (alunos pertencentes a turmas com, pelo menos, um aluno com PEA) (ver Anexo B). Neste consentimento informado, foi apresentada a autora do estudo e a sua instituição de ensino, foi explicado, de modo geral, o objectivo do estudo e pedida a autorização para a participação do educando, assinalando a opção “Sim, autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) no estudo” ou “Não autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) no estudo”, e posterior devolução ao professor/director de turma. Foram enviados 200 consentimentos informados, número correspondente à totalidade de alunos das turmas seleccionadas.

Após as alterações necessárias ao questionário decorrentes da reflexão falada dos itens, este foi aplicado aos alunos que concordaram em participar e cujos encarregados de educação aprovaram a sua participação no estudo, que se encontravam também presentes na sala de aula no momento da aplicação, assim como aqueles que não se opuseram à participação dos seus educandos, tal como acordado com o agrupamento de escolas, resultando no número final de alunos participantes. O número final de alunos participantes foi também influenciado por alguma mortalidade experimental, ainda que bastante reduzida (5 alunos). No 1º Ciclo foi permitida a aplicação directa da investigadora do questionário nas diferentes turmas, de modo a esclarecer possíveis dúvidas que fossem surgindo aos alunos durante a aplicação, embora a mesma tivesse feito uma explicação do mesmo antes do início do seu preenchimento. Nas turmas do 1º Ciclo as questões foram também sendo lidas em voz alta à medida que o questionário ia sendo preenchido. Nos 2º e 3º Ciclos não foi permitida pela escola a presença da investigadora nas salas de aula e, nesse sentido, os alunos apenas contaram com a explicação escrita presente no questionário e algum esclarecimento por parte do professor presente na sala. Em simultâneo com a aplicação do questionário aos alunos era aplicado o questionário ao professor/director de turma.

As entrevistas com as Assistentes Operacionais foram realizadas posteriormente, após novo pedido de autorização ao agrupamento de escolas, através de uma carta redigida pelo orientador deste trabalho (ver Anexo E), tendo sido seleccionadas duas assistentes de cada escola, em função da sua disponibilidade e voluntariado para a participação no estudo, tendo-lhes sido indicado que a sua participação era totalmente voluntária, anónima e confidencial. As entrevistas foram gravadas (sempre com permissão das entrevistadas) e posteriormente transcritas para uma análise do seu conteúdo (ver Anexo G). As entrevistas foram realizadas

sob o formato de entrevistas semi-estruturadas, isto é, entrevistas em que o entrevistador tem um guião definido mas conduz a entrevista de forma relativamente flexível, devendo estar atento para, quando considerar oportuno, dirigir a discussão para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, sendo estas entrevistas que permitem a abertura do entrevistado e possibilidade de obtenção de informação mais rica (Boni & Quaresma, 2005).

Após a recolha dos dados, estes foram transpostos para uma base de dados no *software* informático IBM SPSS *Statistics* 21, no qual foram realizadas as análises estatísticas necessárias para o estudo dos problemas e hipóteses de investigação. Estes resultados foram depois analisados e discutidos com base na literatura encontrada relacionada com o tema.

## V - RESULTADOS<sup>1</sup>

### 1. Análise Factorial e Propriedades Psicométricas do Questionário aos Alunos

Não havendo informação em Martins (2012) e Mota (2013), acerca da estrutura factorial e propriedades psicométricas das escalas que constituem os dois questionários que deram origem ao questionário utilizado neste estudo, foi utilizado o método de Análise Factorial Exploratória para analisar a estrutura factorial das escalas, sendo também analisadas as suas propriedades psicométricas. A Análise Factorial é uma técnica de análise exploratória de dados que pretende descobrir e analisar a estrutura de um conjunto de variáveis inter-relacionadas, para construir uma escala de medida para factores (intrínsecos) que, de algum modo (mais ou menos explícito), controlam as variáveis originais (Marôco, 2011). À partida, se duas variáveis estão correlacionadas, essa associação vai resultar da partilha de uma característica comum não observável directamente, isto é, de um factor comum (Marôco, 2011). Assim, esta técnica utiliza as correlações entre as variáveis originais para estimar o(s) factor(es) comum(ns) e as relações estruturais que os ligam às variáveis (Marôco, 2011). A Análise Factorial vai então chegar a um *score* que pondera as respostas que estão altamente correlacionadas, correspondente a uma representação parcimoniosa da informação presente nas diferentes variáveis, resumindo essa informação num número reduzido de factores não directamente observáveis, permitindo identificar relações entre as variáveis que, de outra forma, passariam despercebidas no conjunto de variáveis original (Marôco, 2011). Segundo Marôco (2010), existe a Análise Factorial Confirmatória e Exploratória, sendo esta última a

---

<sup>1</sup> Todos os quadros e figuras representativos dos resultados aqui apresentados encontram-se no Anexo H.

mais frequente, não havendo estrutura correlacional hipotética *a priori*, sendo os factores, geralmente, extraídos, através do método das componentes principais (Marôco, 2011) e fazendo uma rotação ortogonal dos factores onde os factores são, forçosamente, independentes (e.g. Varimax) para melhor interpretação dos dados (Marôco, 2010). Esta análise é, geralmente, realizada com *softwares* de análise de dados como o SPSS *Statistics* (Marôco, 2010), como é o caso deste estudo.

Assim como já anteriormente foi referido, o questionário aplicado aos alunos divide-se em três partes, a Escala II, Escala E e Escala III, sendo cada uma analisada separadamente em seguida.

### **1.1. Escala II**

A Escala II começou por ter 25 itens, tendo sido realizada uma análise factorial exploratória, com extracção dos factores pelo método das componentes principais seguida de uma rotação Varimax. Os factores comuns retidos foram seis, aqueles que apresentavam *eigenvalues* superiores a 1, com um valor de KMO de 0,893, um valor considerado bom (Marôco, 2011). Contudo, tendo em conta que é após o segundo ponto que se verifica uma inflexão na curva no *Scree Plot* (Marôco, 2011) e, em termos semânticos, não se torna coerente uma estrutura factorial constituída por seis factores, os dados apontam-nos para uma estrutura formada por dois factores. Assim, foi realizada nova análise exploratória fixando, *a priori*, dois factores. Recorrendo novamente ao método das componentes principais seguida de rotação Varimax, obtivemos um Factor 1, constituído pelos itens 23, 8, 22, 6, 16, 7, 17, 20, 21, 9, 18, 2, 1 e 19 e um Factor 2 constituído pelos itens 14, 12, 13, 5, 25, 15, 3, 4, 24, 10 e 11, com um valor de KMO também de 0,893. Tendo em conta que o item 1, já na primeira análise, se apresentava isolado num único factor e, após a organização em dois factores, apresentava um peso factorial abaixo de 0,4 em qualquer um dos dois factores, não sendo também um item extremamente correlacionado semanticamente com os restantes nem de extrema relevância para o objecto de estudo, foi decidido retirá-lo. Em seguida, foi realizada nova análise factorial exploratória, extraindo dois factores utilizando o método das componentes principais seguido de rotação Varimax, obtendo-se os mesmos itens com maior peso factorial para os mesmos factores, tendo-se alterado, contudo, o valor de alguns, alterando-se o valor do KMO para 0,895, também bom (Marôco, 2011).

Após a obtenção da estrutura factorial, procedemos à análise da consistência interna de cada um dos factores. A consistência interna é o grau de coerência que existe entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens da prova, sendo que os coeficientes utilizados para

a determinar avaliam em que grau a variância geral dos resultados se associa ao somatório da variância item a item (Almeida & Freire, 2008; Kline, 2005). Quando as respostas aos itens se distribuem por uma escala ordinal, devemos recorrer ao *alpha* de Cronbach (Cronbach, 1951), que será maior (mais consistência interna) quando a variância específica de cada item for mínima e grande a variância dos resultados finais (soma dos itens) (Almeida & Freire, 2008). Os coeficientes de consistência interna devem ser elevados, superiores ou iguais a 0,70 (Almeida & Freire, 2008; Kline, 2005). Coeficientes à volta de 0,90 são considerados excelentes, 0,80 são considerados muito bons (Kline, 2005). Assim, o Factor 1 apresentava um  $\alpha$  de 0,90 que, embora seja já bastante elevado, ascendia ao valor de  $\alpha$  igual a 0,92 sem o item 19 (“Ele(a) costuma fazer algumas coisas pior do que os outros alunos?”). Assim, tendo em conta este aspecto, e não sendo o item 19 um item extremamente relevante em termos teóricos e existindo já no factor o item 18 que coloca a mesma questão, embora pela positiva, foi decidido retirar o item 19, aumentando assim a consistência interna do Factor 1. Assim, o Factor 1, ficou constituído pelos itens 2, 6, 7, 8, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, e, com um  $\alpha$  de 0,92, o que é muito bom, tendo também em conta que não tem muito itens (apenas 12) nem muita homogeneidade pois, embora no geral se direccionem à percepção das expressões e comportamentos do colega com PEA, direccionam-se a aspectos diferentes. Tendo em conta o conteúdo semântico dos itens que o constituem, o Factor 1, este intitula-se de “Percepção Face ao Colega com PEA”. Relativamente ao Factor 2, este apresentava um  $\alpha$  inicial de 0,89, que já é considerado elevado, como vimos. Contudo, analisando semanticamente o agrupamento dos itens, os itens 24 e 25 (24 – “Ele(a) faz movimentos estranhos?”; 25 – “Ele(a) tem atitudes que não compreendes?”), não se correlacionam fortemente com os restantes, havendo também indicação estatística de que o *alpha* aumentaria sem algum destes itens. Assim, retirando ambos os itens, o Factor 2, passou a apresentar um  $\alpha$  de 0,91, o que acaba por ser ligeiramente mais elevado, apresentando assim o factor uma consistência interna mais elevada. Assim, o Factor 2, ficou constituído pelos itens 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 15, intitulando-se de “Comportamentos Face ao Colega com PEA”. Mais uma vez, apesar de termos um *alpha* bastante elevado, temos relativamente poucos itens (9) direccionados a diferentes possibilidades comportamentais face ao colega com PEA, não havendo, por isso, homogeneidade. Apesar de chegarmos a esta estrutura em termos estatísticos, em termos semânticos continuam a verificar-se algumas incongruências entre os factores. Mais concretamente, os itens 2, 6, 7, 20 e 21 relacionam-se mais com comportamentos do que percepção face ao colega com PEA, apesar de o seu peso factorial para o Factor 2 ser

reduzido. Assim, tomou-se a decisão de transferir esses itens para o Factor 2, diminuindo o *alpha* do Factor 1 para 0,86, mas mantendo-se ainda elevado, não sendo, por isso, prejudicial, e o *alpha* do Factor 2 para 0,93, superior ao anterior, ou seja, embora os itens apresentem menor peso factorial para o Factor 2, semanticamente fazem mais sentido no Factor 2, não saindo a Consistência Interna prejudicada.

## **1.2. Escala E**

O processo de análise da estrutura factorial da escala E seguiu os mesmos procedimentos da escala anterior. Assim, numa primeira análise factorial exploratória, a matriz das correlações pelo método das componentes principais com rotação Varimax sugere-nos três factores, um primeiro constituído pelos itens e5, e4, e3 e e8, um segundo constituído pelos itens e1 e e6 e um terceiro constituído pelo e2 e e7, com um valor de KMO de 0,694 (mediocre, isto é, embora não seja perfeito é aceitável (Marôco, 2011)). Contudo, analisando o *Scree Plot*, a inflexão da curva verifica-se após o segundo ponto, o que nos sugere uma estrutura factorial com dois factores. Neste sentido, foi realizada nova análise factorial exploratória, extraindo dois factores pelo método das componentes principais seguida de rotação Varimax.

Após a obtenção da matriz de correlações com rotação Varimax, obtivemos um Factor 1 constituído pelos itens e4, e5, e3 e e8 e um Factor 2 constituído pelos itens e6, e1, e7 e e2, com um valor de KMO igual ao anterior. Analisando a consistência interna destes factores verificamos que o Factor 1 apresenta um *alpha de Cronbach* de 0,67, o que não é muito elevado, aumentando o  $\alpha$  para 0,798 se o item e8 for retirado, o que já é considerado aceitável. Quanto ao Factor 2, este apresenta um *alpha de Cronbach* de 0,50, o que é bastante reduzido.

Foi também analisada a possibilidade de extracção de apenas 1 factor, recorrendo aos mesmos processos, embora sem rotação pois temos apenas um factor, obtendo-se uma matriz com os itens e3, e4, e5, e7 e e1 e um KMO de 0,694, o que apresenta um  $\alpha$  de 0,68, não sendo uma consistência interna elevada e, por isso, não uma boa opção em termos estatísticos, não fazendo também, necessariamente, mais sentido, em termos semânticos, do que as outras hipóteses.

Assim, tendo em conta os dados existentes, e tentando conjugar as exigências estatísticas com as exigências teóricas, considera-se a opção mais pertinente a de manter o Factor 1, com os itens e3, e4 e e5, intitulando-o de “Sentimentos Face ao Colega com PEA”.

Esta acaba por ser a opção mais viável, na medida em que apresenta um *alpha de Cronbach* elevado ( $\alpha=0,798$ ) com poucos itens (apenas três), para além de que o instrumento foi aplicado a crianças com idades reduzidas (entre os 8 e os 16 anos), o que poderia prejudicar as respostas e, consequentemente, a Consistência Interna e obtemos aqui uma consistência interna relativamente elevada com idades reduzidas. Em contrapartida, é um factor constituído por itens consecutivos, o que significa que não há uma aleatorização dos itens. Os restantes itens serão analisados individualmente.

### **1.3. Escala III**

À semelhança das escalas II e E, a análise da estrutura relacional dos itens da Escala III passou pelo mesmo processo de análise factorial exploratória, com extracção dos factores pelo método das componentes principais seguida de rotação Varimax. Assim, e tendo por base a regra de *eigenvalues* superiores a 1 (Marôco, 2011), obteve-se uma matriz de correlações com rotação com quatro factores: um Factor 1, constituído pelos itens q3\_7, q3\_3 e q3\_1, um Factor 2 com os itens q3\_4, q3\_5 e q3\_2, um Factor 3 constituído pelo item q3\_6 e, finalmente, um Factor 4 constituído pelos itens q3\_9 e q3\_8 com um valor de KMO de 0,55 (mau mas ainda aceitável segundo Marôco, 2011), sendo também bastantes factores para apenas oito itens. Analisando o *Scree Plot* e a inflexão da sua curva, verificamos que aponta para a existência de apenas dois factores. Nesse sentido, realizou-se nova análise factorial exploratória, extraíndo dois factores pelo método das componentes principais, seguido de rotação Varimax. Assim, obteve-se uma matriz de correlações com rotação em que o Factor 1 é constituído pelos itens q3\_7, q3\_3, q3\_1, q3\_5 e q3\_9 e o Factor 2 é constituído pelos itens q3\_4, q3\_2, q3\_6 e q3\_8, também com um KMO de 0,55. Analisando a Consistência Interna, o Factor 1, apresenta um *alpha de Cronbach* de 0,551, aumentando o  $\alpha$  para 0,62 quando retirado o item q3\_9 (“Quando brinco ou trabalho com colegas com Autismo e eles não me compreendem fico triste”), que também apresenta um peso factorial abaixo de 0,4 quer com o Factor 1 quer com o Factor 2. Contudo, este factor apresenta uma Consistência Interna abaixo do desejável. Relativamente ao Factor 2, este apresenta um *alpha de Cronbach* de 0,34, extremamente reduzido, não sendo, por isso, possível manter esta combinação de itens, visto também não haver significativa fundamentação teórica e semântica para tal.

Optou-se ainda por realizar a análise extraíndo-se apenas um factor, recorrendo-se exactamente aos mesmos processos das análises anteriores, neste caso sem rotação, visto só haver extracção de um factor. Assim, obteve-se um factor único, constituído pelos itens cuja

correlação com o factor é superior a 0,4, isto é, os itens q3\_1, q3\_3, q3\_5 e q3\_7, com um KMO já superior, de 0,60 (mediocre segundo Marôco, 2011), e  $\alpha$  igual a 0,62, o que, por ser um valor ligeiramente abaixo de 0,7 (Almeida & Freire, 2008; Kline, 2005), implica alguma cautela na sua utilização, necessidade que é acrescida pelo facto de estes serem itens com uma elevada desejabilidade social. Esta última opção com apenas um factor parece ser a mais plausível, visto conjugar itens que semanticamente se direccionam para a mesma temática – “Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares” – e ser esta a opção que nos permite obter uma Consistência Interna o mais elevada possível. Devido ao facto de se considerar que os itens q3\_2, q3\_4 e q3\_6 recolhem informação relevante para o objecto de estudo deste trabalho e não são passíveis de incluir no factor, serão analisados individualmente. Quanto aos itens q3\_8 e q3\_9, não serão analisados, visto não apresentarem pesos factoriais significativos para integração na estrutura factorial nem estarem, relativamente aos restantes, direccionados para informação tão relevante ao objecto de estudo deste trabalho.

## 2. Análise Descritiva

### 2.1 Questionário aos Alunos

#### 2.1.1. Escala II

##### a) Percepção Face ao Colega com PEA

Relativamente à variável “Percepção Face ao Colega com PEA”, esta apresenta uma média de 2,69 ( $s=0,77$ ) (ver Figura 1), o que significa que os respondentes se situam, aproximadamente, na categoria “Algumas Vezes”, ou seja, a percepção face ao colega com PEA encontra-se um pouco acima do nível intermédio (Quadro 3).

##### b) Comportamentos Face ao Colega com PEA

Em termos dos comportamentos dos alunos do ensino regular face aos seus colegas com PEA, verifica-se uma média de 2,31 ( $s=0,72$ ) (Figura 1), esta mais reduzida do que a percepção face ao colega com PEA. Este valor corresponde, aproximadamente, à categoria “Poucas Vezes”, indicando que os comportamentos dos alunos do ensino regular face aos colegas com PEA são pouco frequentes (Quadro 3).

Quadro 3 - Estatística Descritiva Variáveis “Percepção Face ao Colega com PEA” e “Comportamentos Face ao Colega com PEA”

|       | Percepção | Comportamento |
|-------|-----------|---------------|
| N     | 165       | 165           |
| Média | 2,6909    | 2,3124        |

|               |        |        |
|---------------|--------|--------|
| Mediana       | 2,8333 | 2,2143 |
| Desvio-Padrão | ,76639 | ,71903 |
| Variância     | ,587   | ,517   |

### 2.1.2. Escala E

Em relação à variável “Sentimentos Face ao Colega com PEA”, os sujeitos apresentaram uma média de 3,24 ( $s=0,56$ ) (ver Figura 1), o que significa que os alunos do ensino regular se sentem “Contentes” face ao colega com PEA e à sua presença na sala de aula regular.

#### a) “Como achas que ele(a) se sentiria numa escola só com alunos como ele(a)?”

Neste item, a média de respostas foi de 2,02 ( $s=1$ ) com uma moda de 1, o que significa que os sujeitos consideram, em média que os seus colegas com PEA se sentiriam tristes por frequentarem escolas só com alunos como eles.

### 2.1.3. Escala III

#### a) Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares

Esta variável apresenta uma média de 3,33 ( $s=0,61$ ) (ver Figura 1), o que significa que os alunos do ensino regular demonstram uma aceitação positiva (“Concordo em Parte”) relativamente à presença dos seus colegas com PEA no seu grupo de pares.

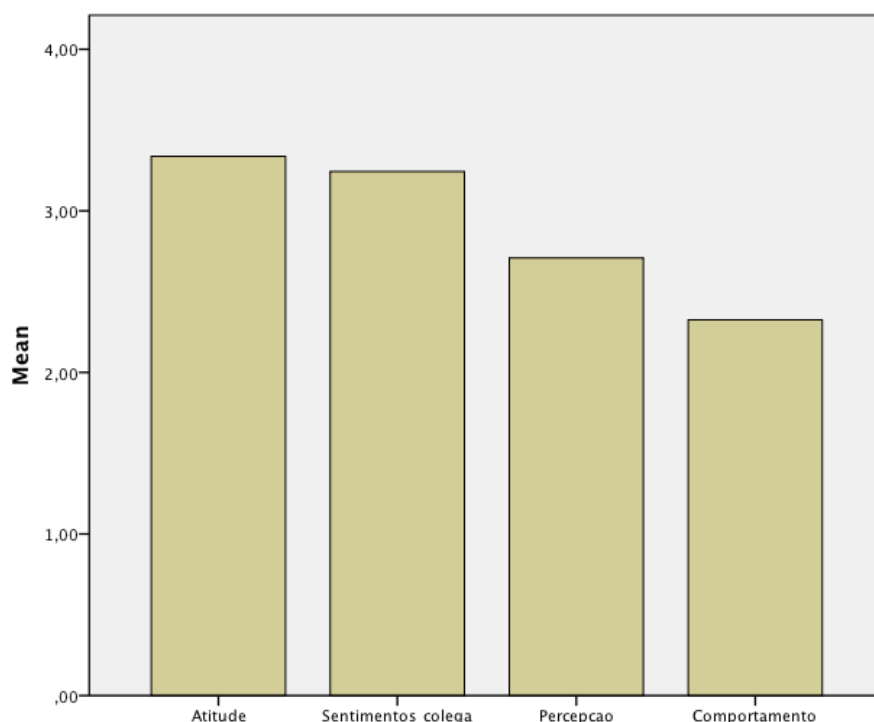


Figura 1 - Médias das variáveis do questionário realizado aos alunos

b) *“Os Alunos com Autismo devem ir para escolas com meninos como eles”*

As respostas a estes item obtiveram uma média de 2,30 ( $s=1,15$ ), o que significa, aproximadamente, “Não Concordo em Parte”, o que significa que, em média, a amostra tende a não concordar, ainda que não totalmente com a ida dos colegas com PEA para escolas de ensino especial. Salienta-se que a maior frequência de respostas (34%) a este item incidiu na categoria “Não Concordo”, equivalente ao valor 1.

c) *“Na minha turma, os alunos com Autismo não se sentem aceites na sala de aula”*

Este item obteve uma média de respostas de 1,84 ( $s=1,083$ ), o que, mais uma vez, se aproxima da categoria “Não Concordo em Parte”, isto é, os alunos do ensino regular não concordam, embora não totalmente, com a premissa de os seus colegas com PEA não se sentirem aceites na sala de aula. Também aqui, a maior frequência de respostas (57,1%) se encontra no valor 1, equivalente a “Não Concordo”.

d) *“Os alunos com Autismo não são bem aceites no recreio/intervalo escolar”*

Relativamente ao recreio/intervalo escolar, a média de respostas é 1,99 ( $s=1,07$ ), equivalendo, aproximadamente, a “Não Concordo em Parte”, o que significa que os sujeitos com desenvolvimento normal não concordam, mas não totalmente, com a perspectiva de que os seus colegas com PEA não são aceites no recreio/intervalo escolar. A resposta de valor 1, “Não Concordo” foi, mais uma vez, a mais frequente (46%).

2.1.4. *Associação Entre Item E8 (“Como achas que ele(a) se sentiria numa escola só com alunos como ele(a).”) e Item III.2 (“Os alunos com Autismo devem ir para escolas só com meninos como eles.”)*

Tendo em conta que o item 8 da escala E e o item 2 da escala III remetem ambos para a mesma temática, a perspectiva de os alunos com PEA frequentarem escolas de ensino especial, torna-se pertinente averiguar o sentido das respostas nos dois itens. Assim, foi calculado um coeficiente de correlação de Spearman, visto ambas serem variáveis ordinais (Marôco, 2011). O coeficiente de correlação de Spearman é de -0,29 ( $R_s=-0,29$ ;  $p<0,001$ ;  $n=159$ ), o que significa que existe uma associação negativa significativa entre os dois itens, o que faz sentido, visto que os dois itens estão formulados em sentidos opostos, ou seja, em termos da posição que é defendida pelos participantes, esta varia no mesmo sentido. Contudo o valor da associação é apenas de 0,29, o que significa que é uma correlação moderada (Marôco,

2011). Efectivamente, se analisarmos as médias das respostas a estes dois itens, verificamos que, para o item e8 a média é de 2,02 ( $s=1$ ), o que equivale, aproximadamente, à designação de “Triste”, e para o item III.2 a média é de 2,30 ( $s=1,15$ ), o que equivale, aproximadamente, à designação de “Não Concordo em Parte” (ver Quadros 42 e 44, Anexo H). Assim, como podemos ver, as respostas nos dois itens, embora em sentidos diferentes e em categorizações diferentes, acabam por ir no mesmo sentido e intensidade, isto é, de considerar que os colegas com PEA se sentiriam tristes (pólo anterior ao mais negativo) por irem para escolas só para alunos como eles, não concordando em parte (pólo anterior ao mais negativo) com a premissa de que os colegas com PEA deveriam ir para escolas só com meninos como eles.

## **2.2. Questionário aos Professores**

### *2.2.1. Localização do Aluno com PEA*

Nos dados recolhidos ficou claro que a significativa maioria (63%) dos alunos com PEA que frequentam as salas de aula do ensino regular estudadas se senta ao lado de outro colega de turma. Os restantes alunos encontram-se, em percentagens relativamente próximas, distribuídos pelas restantes categorias: “Sozinho”, “Junto de um professor de educação especial/de apoio ou um auxiliar” ou ambas.

### *2.2.2. Tempo de Permanência na Sala de Aula*

Relativamente ao tempo que o aluno com PEA permanece na sala de aula, na maioria das situações, 34,5% dos alunos estão até 5 horas por semana na sala de aula regular, seguindo-se 32,7% dos casos que estão entre 5 e 10 horas por semana. 21,2% Encontram-se na sala de aula regular a tempo inteiro e 11,5% frequentam a sala por tempos variáveis durante o dia/semana. Se tivermos em conta o ano de escolaridade dos alunos, verificamos que na maior parte das turmas de anos mais avançados os alunos com PEA passam menos de 5 horas semanais em sala de aula regular (nas duas turmas de 9º ano em que os dados foram recolhidos e numa das duas turmas de 7º ano). Em contrapartida, a maior concentração de um tempo em sala de aula regular superior a 5 horas verifica-se no 1º Ciclo em duas das turmas do 3º ano. Tanto no 1º Ciclo (4º Ano) como no 2º Ciclo (6º Ano) existe um caso de um aluno em regime de Inclusão Total.

### *2.2.3. Ambiente de Sala de Aula*

No Questionário realizado aos professores, para caracterização das turmas onde foram aplicados os questionários aos alunos, constatou-se que a significativa maioria dos professores (64,2%) caracteriza o ambiente de sala de aula das suas turmas como “Bom”, não havendo nenhuma caracterização negativa (Quadro 4).

Quadro 4 - Ambiente Sala de Aula

|           | Frequência | Porcentagem |
|-----------|------------|-------------|
| Muito Bom | 59         | 35,8        |
| Bom       | 106        | 64,2        |
| Total     | 165        | 100,0       |

Na questão de resposta aberta verifica-se que o ambiente de sala de aula, na presença do aluno com PEA, é caracterizado como normal (40,6%), seguindo-se de 21,8% que o caracterizam como não provocando perturbações significativas e outros 21,8% que não têm conhecimento, visto não estarem presentes na sala de aula em simultâneo com o aluno com PEA. Salienta-se que 6,7% afirmam que o aluno com PEA provoca um efeito calmante na turma e 9,1% não respondem.

### 2.3. Entrevista aos(as) Assistentes Operacionais

Estas entrevistas foram analisadas recorrendo à metodologia da Análise de Conteúdo. A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, com a intenção de inferir conhecimentos relativos às condições de produção, inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não), terminando com a interpretação das características encontradas (Bardin, 2006). Procura-se estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas e as psicológicas (Bardin, 2006). Nesta metodologia, os dados dissociam-se da sua fonte ou das suas condições envolventes e são comunicados ao analista que, por sua vez, coloca esta informação num contexto que constrói com base no conhecimento que tem das condições envolventes da informação e nos seus objectivos face ao objecto de estudo (Krippendorff, 1980). São formulados constructos analíticos sensíveis ao contexto da informação e os resultados da análise devem representar aspectos da realidade verificáveis (Krippendorff, 1980). Esta análise pode ser de significados mas também de significantes (análise lexical, dos procedimentos) (Bardin, 2006). A Análise de Conteúdo deve obedecer a determinadas regras que são: homogeneidade (os documentos a analisar

devem ser homogêneos em termos dos critérios de escolha), exaustividade (esgotar a totalidade do texto), exclusividade (um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes), objectividade (codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais), representatividade (a análise pode ser feita numa amostra desde que representativa do universo inicial) e pertinência (deve haver uma adaptação ao conteúdo e ao objectivo), sendo o analista que delimita as unidades de codificação (que podem ser a palavra, frase, minuto, entre outros) (Bardin, 2006). Quando existe ambiguidade na referenciação do sentido dos elementos codificados, é necessário que se definam unidades de contexto, superiores às unidades de codificação, que permitem compreender a significação dos itens obtidos (Bardin, 2006). Este é um tipo de análise mais generalizado, denominado de Análise Categorical, procurando a frequência da presença ou ausência das unidades de sentido (existem outras medidas passíveis de calcular conforme os objectivos do estudo, contudo esta é a mais comum) (Bardin, 2006), sendo este o método das categorias e o aqui utilizado. O produto resultante da Análise de Conteúdo pode ser uma análise mais quantitativa ou mais qualitativa, esta última mais adequada quando o volume de informação não é suficientemente elevado para que as categorias dêem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis, que é o caso deste trabalho, sendo também uma análise mais fundada na presença do índice (e.g. tema) do que na frequência da sua aparição (Bardin, 2006).

Analisando as quatro entrevistas que foram realizadas existem algumas conclusões pertinentes. Relativamente à caracterização da presença dos alunos com PEA nas actividades do dia-a-dia escolar, metade das entrevistadas afirmam que os alunos com PEA não brincam/interagem com os outros alunos, brincando/interagindo apenas entre si, uma das quais, da escola dos 2º/3º Ciclos, que os alunos do regular se afastam (e.g. “Eu acho que eles têm um bocadinho de dificuldade em interagir com os outros alunos, digamos, normais, que não são especiais. Os outros também se afastam um bocadinho deles, portanto eles interagem entre eles, só se ligam entre eles.”). Das outras duas entrevistadas, uma afirma que os alunos com PEA participam quando incentivados a tal e a outra afirma depender bastante da criança com PEA. Relativamente à relação existente entre os alunos com PEA e os alunos do ensino regular nos intervalos, três das quatro entrevistadas afirmam não existir relação enquanto que a quarta (1º Ciclo) considera que existe mas que nem sempre existe aceitação por parte das pessoas com desenvolvimento normal. Quanto aos momentos das refeições, enquanto que na escola do 1º Ciclo apenas alguns alunos da UEE fazem o momento da refeição em conjunto com os colegas com desenvolvimento normal, na escola dos 2º e 3º Ciclos esse momento é

sempre conjunto. Contudo, nos casos em que os momentos são comuns, não existe interação entre os alunos com PEA e os restantes, opinião defendida por três das entrevistadas (e.g. “...eles sentam-se ali, comem e vão-se embora.”), sendo que a restante percentagem não tem conhecimento de como decorrem esses momentos. Uma das entrevistadas salienta a facilidade de controlo dos alunos com PEA ao juntá-los (e.g. “(...) até mesmo para quem está a tomar conta deles para os controlar também (...))” e outra afirma que se sentam em mesas separadas dos alunos do ensino regular por directiva dos funcionários/professores.

No que diz respeito ao trabalho em conjunto, metade das entrevistadas (ambas da escola dos 2º e 3º Ciclos) não sabe se existem momentos de trabalho em conjunto entre alunos com PEA e alunos com desenvolvimento normal. A outra metade afirma que o aluno com PEA, quando está na sala de aula, realiza os trabalhos com a assistente operacional e numa mesa à parte (e.g. “...ele faz coisas à parte...estou eu e ele só, noutra mesa”; “...eu chego e pergunto sempre para onde vou, para depois não dizerem que estou a pô-lo de parte, e depois ficamos sempre numa mesa à parte.”).

A totalidade das entrevistadas considera que 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 colegas do ensino regular. Em relação a saídas da escola, no 1º Ciclo apenas se consideram visitas de estudo pois os alunos não têm permissão para saírem da escola sozinhos. Assim, três das assistentes operacionais são da opinião de que os alunos participam nas visitas de estudo com as suas turmas do ensino regular, sendo 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 (e.g. “...todos vêm buscar a mão dele, mas o A não quer, só quer ir comigo...não vale a pena”). Uma das entrevistadas considera que os alunos com PEA só frequentam as visitas de estudo da UEE. Quanto a saídas da escola, uma das entrevistadas da escola dos 2º e 3º Ciclos afirma que, embora os alunos do regular tenham permissão para sair da escola os alunos com PEA não a têm, considerando a outra entrevistada desta escola que os alunos com PEA só frequentam as saídas da escola da UEE.

Em relação a tentativas de comunicação dos alunos com desenvolvimento normal para com os alunos com PEA, três das entrevistadas considera que são pouco frequentes e a restante (do 1º Ciclo) considera que existe comunicação, havendo uma das entrevistadas (1º Ciclo) que defende que, embora sejam pouco frequentes, as tentativas dependem bastante das características do aluno com PEA. Quanto à comunicação no sentido inverso, ambas as entrevistadas da escola dos 2º e 3º Ciclos consideram que não existem tentativas de

comunicação e, das duas restantes, uma considera que existem poucas tentativas e a outra considera que existem tentativas sem sucesso devido à inadequação social (e.g. “...tentam mas não sabem a brincadeira.”). Em termos do tipo de relação que existe as entrevistadas são unânimes em caracterizá-la no pólo da ajuda por oposição ao pólo da amizade. Relativamente à aceitação dos alunos com PEA na escola, todas as entrevistadas defendem que os alunos com PEA são bem aceites e bem recebidos.

Quanto à intervenção das assistentes operacionais obtêm-se respostas muito diversas. Uma das entrevistadas considera que o seu papel é o de acompanhamento da criança com PEA e contribuição para o seu bem-estar. Já a segunda entrevistada caracteriza o papel como bastante difícil e de promoção da relação entre os diferentes alunos. A terceira entrevistada caracteriza o papel como de ajuda à criança com PEA, salientando a falta de formação para tal e, finalmente, a quarta entrevistada, considera também o papel difícil e de gestão do comportamento do aluno com PEA.

Relativamente à premissa de ser mais benéfico os alunos com PEA frequentarem escolas de ensino especial ou escolas de ensino regular, as duas entrevistadas do 1º Ciclo defendem a Inclusão numa escola regular, alegando, uma, a estimulação do desenvolvimento quando em contacto com crianças com desenvolvimento normal (e.g. “...se a criança já é assim e está em contacto com crianças assim como ele todo o dia, todos os dias...não desenvolvem nada, não saem daquilo.”) e, outra, a necessidade de existirem condições para tal (que considera existirem naquela escola). As duas restantes entrevistadas, ambas da escola dos 2º e 3º Ciclos, consideram que os alunos com PEA deveriam frequentar escolas de ensino especial, defendendo uma que teriam melhor acompanhamento e não prejudicariam 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, e alegando a outra que estes alunos não se integram nas escolas regulares, acabando também por prejudicar a aprendizagem dos outros alunos.

### 3. Análise Inferencial

As seguintes análises pretendem investigar e compreender a existência de uma relação entre cada uma das variáveis “Idade”, “Localização do Aluno com PEA” e “Contacto Prévio Com Outros Sujeitos com PEA Fora da Escola” com a Participação dos alunos com PEA, dividida em quatro dimensões “Percepção Face ao Colega com PEA”, “Comportamentos Face ao Colega com PEA”, “Sentimentos Face ao Colega com PEA” e “Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares”.

#### 3.1 Variável “Idade”

De modo a compreender a associação existente entre a idade e as diferentes dimensões encontradas para a Participação foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson, visto estarmos a lidar sempre com duas variáveis quantitativas de razão (Marôco, 2011).

##### 3.1.1. “Idade” – “Percepção Face ao Colega com PEA”

A correlação entre estas duas variáveis é fraca, negativa e não significativa (Marôco, 2011) ( $r=-0,14$ ;  $p=0,07$ ;  $n=164$ ). Assim, na amostra, sempre que a idade aumenta, a percepção face ao aluno com PEA assume valores com conotação mais negativa, isto é, mais nas categorias “Nunca” e “Poucas Vezes”, salvaguardando, contudo, que esta é uma associação fraca.

##### 3.1.2. “Idade” – “Comportamentos Face ao Colega com PEA”

Relativamente a estas duas variáveis, o valor do coeficiente de correlação de Pearson é de  $-0,24$  ( $r=-0,24$ ,  $p=0,002$ ;  $n=164$ ), ou seja, quando a idade aumenta tende a diminuir a frequência dos comportamentos dos alunos do ensino regular face ao colega com PEA, sendo, contudo, esta correlação considerada como fraca mas significativa (Marôco, 2011).

##### 3.1.3. “Idade” – “Sentimentos Face ao Colega com PEA”

As variáveis “Idade” e “Sentimentos Face ao Colega com PEA” apresentam uma correlação de  $-0,38$  ( $r=-0,38$ ;  $p<0,001$ ;  $n=162$ ), isto é, uma correlação negativa, moderada e significativa (Marôco, 2011). Assim, verifica-se uma tendência para, aquando de um aumento da idade, uma maior negatividade dos sentimentos para com o aluno com PEA.

##### 3.1.4. “Idade” – “Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares”

Quanto à relação entre a idade e à aceitação do colega com PEA no grupo de pares, verifica-se uma associação de -0,41 ( $r=-0,41$ ;  $p<0,001$ ;  $n=162$ ), isto é uma correlação negativa, moderada e significativa (Marôco, 2011). Este valor indica uma tendência para, à medida que a idade aumenta, a aceitação dos colegas com PEA por parte dos alunos com desenvolvimento normal no grupo de pares tende a ser menor.

Tendo por base estes resultados, tendo em conta que todas as correlações são negativas e apenas uma não é significativa mas mesmo assim no sentido da hipótese definida, podemos dizer que se confirma, ainda que com algumas reservas, a hipótese de que à medida que a idade dos alunos aumenta a qualidade da participação dos alunos com PEA nas actividades da escola regular diminui.

### **3.2. Variável “Localização do Aluno com PEA”**

Nesta análise pretendeu-se compreender se existem diferenças estatisticamente significativas nas diferentes dimensões encontradas para a Participação (“Percepção Face ao Colega com PEA”, “Comportamentos Face ao Colega com PEA”, “Sentimentos Face ao Colega com PEA” e “Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares”) conforme a localização do aluno com PEA na sala de aula regular.

#### **3.2.1. “Localização do Aluno com PEA” e “Percepção Face ao Colega com PEA”**

Para obter estes resultados seria adequado o teste paramétrico ANOVA – *One Way*, visto a variável dependente ser quantitativa e se formarem quatro amostras independentes. Contudo, visto não se verificar, pelo menos, o pressuposto da distribuição normal da variável dependente em todos os grupos, através do teste de Kolmogorov-Smirnov, para  $\alpha$  igual a 0,05, e após a transformação matemática da variável dependente também não se verificarem nem o pressuposto da distribuição normal nem da homogeneidade de variâncias, foi utilizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, também com  $\alpha$  igual a 0,05. Foram então definidas as seguintes hipóteses estatísticas:

$$H0: F(X_{\text{Sozinho}})=F(X_{\text{Colega}})=F(X_{\text{Apoio}})=F(X_{\text{Colega e Apoio}})$$

$$\text{vs. } H1: \exists i,j: F(X_i) \neq F(X_j) (i \neq j; i,j = \{1,2,3,4\})$$

A localização do aluno com PEA na sala de aula regular teve um efeito estatisticamente significativo sobre a percepção face ao aluno com PEA ( $X^2_{\text{KW}}(3)=22,08$ ;  $p<0,001$ ;  $n=165$ ). De modo a perceber entre que grupos se verificam as diferenças significativas, foi realizada uma comparação múltipla de médias das ordens para amostras

independentes, verificando-se que a percepção face ao aluno com PEA é significativamente diferente quando o aluno se senta junto a um professor de educação especial/apoio ou um auxiliar e quando se senta junto a um colega do ensino regular ( $p < 0,001$ ), sendo os valores de percepção mais elevados quando o aluno com PEA se senta junto a um colega.

### 3.2.2. “Localização do Aluno com PEA” e “Comportamentos Face ao Colega com PEA”

Visto não se verificar, pelo menos, o pressuposto da distribuição normal da variável dependente (“Comportamentos Face ao Aluno com PEA”) em todos os grupos, foi realizada uma transformação matemática da variável dependente, de modo a que esta possa cumprir os pressupostos de aplicação do teste paramétrico ANOVA *One-Way*, sendo uma melhor opção do que a alternativa não paramétrica (Marôco, 2011). Assim, a nova variável, apresenta distribuição normal em todos os grupos, calculada através do teste Kolmogorov-Smirnov, assim como homogeneidade de variâncias, calculada através do teste de Levene, ambos para  $\alpha$  igual a 0,05. Foram então definidas as seguintes hipóteses estatísticas:

$$H0: \mu_{\text{Sozinho}} = \mu_{\text{Colega}} = \mu_{\text{Apoio}} = \mu_{\text{Colega e Apoio}} \text{ vs. } H1: \exists i, j, : \mu_i \neq \mu_j (i \neq j; i, j = \{1, 2, 3, 4\})$$

Para  $\alpha$  igual a 0,05, verifica-se um efeito estatisticamente significativo da localização do aluno com PEA nos comportamentos dos alunos do regular face ao aluno com PEA ( $F(3,161)=7,39$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2_p=0,121$ ;  $\pi=0,984$ ). Utilizando um teste de Tuckey para comparação múltipla das médias, verificam-se diferenças significativas entre quando o aluno se senta junto de um professor de ensino especial/apoio ou um auxiliar e sozinho ( $p=0,03$ ) ou ao lado de outro colega ( $p < 0,001$ ), sendo que a média mais elevada de comportamentos se verifica quando o aluno se senta junto a um colega (ver Quadro 64, Anexo H).

### 3.2.3. “Localização do Aluno com PEA” e “Sentimentos Face ao Colega com PEA”

À semelhança da análise 3.2.1., não se verificaram, na totalidade, os pressupostos de aplicabilidade do teste paramétrico ANOVA *One-Way*, mesmo após a transformação matemática da variável dependente. Assim, foi aplicado o teste não paramétrico Kruskal-Wallis para  $\alpha$  igual a 0,05. Foram definidas as seguintes hipóteses estatísticas:

$$H0: F(X_{\text{Sozinho}}) = F(X_{\text{Colega}}) = F(X_{\text{Apoio}}) = F(X_{\text{Colega e Apoio}}) \\ \text{vs. } H1: \exists i, j: F(X_i) \neq F(X_j) (i \neq j; i, j = \{1, 2, 3, 4\})$$

Constatou-se que a localização do aluno com PEA na sala de aula regular não tem um efeito estatisticamente significativo nos sentimentos face ao aluno com PEA, para  $\alpha$  igual a 0,05 ( $X^2_{\text{KW}}(3)=7,32$ ;  $p=0,06$ ;  $n=163$ ).

### 3.2.4. “Localização do Aluno com PEA” e “Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares”

Tal como na alínea anterior, seguiram-se os mesmos procedimentos, tomando-se a decisão de recorrer ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para  $\alpha$  igual a 0,05. As hipóteses estatísticas definidas foram:

$$H0: F(X_{\text{Sozinho}}) = F(X_{\text{Colega}}) = F(X_{\text{Apoio}}) = F(X_{\text{Colega e Apoio}})$$

$$\text{vs. } H1: \exists i, j: F(X_i) \neq F(X_j) \ (i \neq j; i, j = \{1, 2, 3, 4\})$$

Verificou-se um efeito estatisticamente significativo da localização do aluno com PEA na sala de aula regular na aceitação pelos alunos do regular no grupo de pares ( $X^2_{\text{KW}}(3) = 10,18$ ;  $p = 0,02$ ;  $n = 163$ ). Após uma comparação múltipla das médias das ordens, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que se sentam junto a um professor de ensino especial/apoio ou um auxiliar e os que se sentam sozinhos ( $p = 0,009$ ), sendo o caso dos alunos que se sentam sozinhos os que apresentam níveis de aceitação mais elevados (ver Quadro 70, Anexo H).

Tendo em conta a análise das quatro dimensões da participação e, na medida em que apenas numa delas não se verificou um efeito estatisticamente significativo da localização do aluno com PEA na sala de aula regular nas diferentes dimensões, podemos dizer que se confirma, ainda que com reservas, a hipótese formulada anteriormente de que a localização do aluno com PEA na sala de aula regular influencia a qualidade da sua participação nas actividades da escola regular.

### 3.3. Variável “Contacto Prévio Com Outros Sujeitos com PEA Fora da Escola”

#### 3.3.1. “Contacto Prévio Com Outros Sujeitos com PEA Fora da Escola” e “Percepção Face ao Colega com PEA”

Para analisar o efeito da existência de contacto prévio com outros sujeitos com PEA na “Percepção Face ao Aluno com PEA”, seria adequado um teste paramétrico “t” de Student, visto serem duas amostras independentes e uma variável dependente quantitativa (Marôco, 2011). Contudo, os pressupostos da distribuição normal e homogeneidade de variâncias não se verificam, quer na variável original quer na variável transformada. Assim, recorreu-se à

alternativa não paramétrica, o teste de Wilcoxon Mann-Whitney, para  $\alpha$  igual a 0,05. As hipóteses estatísticas definidas foram as seguintes:

$$H0: F(X_{Sim}) = F(X_{Não}) \text{ vs. } H1: F(X_{Sim}) \neq F(X_{Não})$$

Verificou-se que, para  $\alpha$  igual a 0,05, existe evidência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, isto é, o contacto prévio com outros sujeitos com PEA tem influência na percepção que os alunos do regular têm face ao seu colega com PEA ( $U=1601,50$ ;  $W=9351,50$ ;  $p=0,003$ ;  $n_{Sim}=38$ ;  $n_{Não}=124$ ), com valores mais positivos para os alunos com desenvolvimento normal que apresentam contacto prévio com outros sujeitos com PEA fora da escola (ver Quadro 76, Anexo H).

### 3.3.2. “Contacto Prévio Com Outros Sujeitos com PEA Fora da Escola” e “Comportamentos Face ao Colega com PEA”

No caso da variável dependente “Comportamentos Face ao Aluno com PEA”, o adequado será também um teste paramétrico “t” de Student, visto ser uma variável quantitativa e amostras independentes (Marôco, 2011). Embora a variável dependente apresente homogeneidade de variâncias, não apresenta distribuição normal. Contudo, a variável transformada matematicamente cumpre ambos os pressupostos do teste “t” de Student, Definiram-se as seguintes hipóteses estatísticas:

$$H0: \mu_{Sim} = \mu_{Não} \text{ vs. } H1: \mu_{Sim} \neq \mu_{Não}$$

Para  $\alpha$  igual a 0,05, existe evidência de diferenças significativas nos “Comportamentos Face ao Colega com PEA” conforme exista ou não contacto prévio com outros sujeitos com PEA fora da escola por parte dos alunos do regular ( $t(160)=2,18$ ;  $p=0,03$ ), com valores mais baixos para os alunos com desenvolvimento normal que não apresentam contacto com outros sujeitos com PEA fora da escola (ver Quadro 78, Anexo H).

### 3.3.3. “Contacto Prévio Com Outros Sujeitos com PEA Fora da Escola” e “Sentimentos Face ao Colega com PEA”

À semelhança das análises anteriores (e.g. 3.3.1.), o teste adequado a aplicar seria o teste paramétrico “t” de Student. Contudo, os seus pressupostos de aplicação não se verificam, quer na variável original quer na variável transformada, nomeadamente o pressuposto da distribuição normal da variável dependente. Assim, foi realizado um teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney ( $\alpha=0,05$ ). Foram definidas as seguintes hipóteses estatísticas:

$$H0: F(X_{Sim}) = F(X_{Não}) \text{ vs. } H1: F(X_{Sim}) \neq F(X_{Não})$$

Verificou-se que, para  $\alpha$  igual a 0,05, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, isto é, o contacto dos alunos do ensino regular com outros sujeitos com PEA fora da escola não tem influência nos sentimentos face ao colega com PEA ( $U=2217,50$ ;  $W=2958,50$ ;  $p = 0,63$ ;  $n_{Sim}=38$ ;  $n_{Não}=123$ ).

### 3.3.4. “Contacto Prévio Com Outros Sujeitos com PEA Fora da Escola” e “Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares”

Tal como na alínea anterior, os pressupostos de aplicação do teste “t” de Student não se verificaram quer para a variável original quer para a variável transformada. Assim, foi realizado o teste não paramétrico Wilcoxon-Mann-Whitney ( $\alpha=0,05$ ). Definiram-se as seguintes hipóteses estatísticas:

$$H0: F(X_{Sim}) = F(X_{Não}) \text{ vs. } H1: F(X_{Sim}) \neq F(X_{Não})$$

Para  $\alpha$  igual a 0,05, não existe evidência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do ensino regular que têm ou não contacto com outros sujeitos com PEA fora da escola na sua aceitação dos colegas com PEA no grupo de pares ( $U=2006,50$ ;  $W=2747,50$ ;  $p= 0,21$ ;  $n_{Sim}=38$ ;  $n_{Não}=122$ ).

Verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas em duas das dimensões da participação e não nas duas restantes no que diz respeito à influência do contacto prévio com outros sujeitos com PEA fora da escola por parte dos alunos do ensino regular, não se podendo, assim, confirmar nem rejeitar a hipótese em estudo de que o contacto prévio dos alunos do ensino regular com outros sujeitos com PEA fora da escola influencia a qualidade da participação dos alunos com PEA nas actividades da escola regular.

## VI – DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente estudo teve como objectivo o estudo da participação dos alunos com PEA nas actividades da escola regular, colocando-se, para tal, quatro objectivos de investigação. Em primeiro lugar, descrever, através de três fontes de informação diferentes (questionário realizado aos alunos do ensino regular, questionário realizado aos professores da turma/directores de turma e entrevistas às assistentes operacionais) a participação dos alunos com PEA incluídos, a tempo parcial ou total, em turmas do ensino regular. Em segundo lugar procurou-se compreender qual a relação existente entre a idade dos alunos com

desenvolvimento normal e a qualidade da sua participação na escola regular, hipotetizando-se a existência de uma associação negativa entre estas duas variáveis. Em terceiro lugar, procurou-se perceber a possível influência da localização do aluno com PEA na sala de aula regular na qualidade da sua participação, colocando-se a hipótese de que esta teria, efectivamente uma influência. Finalmente, em quarto lugar, o objectivo foi compreender se o contacto prévio, por parte dos alunos com desenvolvimento normal, com outros sujeitos com PEA fora da escola, teria algum impacto na qualidade da participação do seu colega com PEA na escola, formulando-se a hipótese de que existia uma influência dessa variável na participação.

Assim, relativamente à análise descritiva, nomeadamente relativamente aos dados obtidos através do questionário realizado aos alunos, verificou-se que a variável “Percepção Face ao Colega com PEA” apresenta uma média de 2,691, correspondendo à categoria “Algumas Vezes”, isto é, já acima do valor intermédio. Assim, podemos ver que os alunos do ensino regular apresentam uma percepção positiva, ainda que não completamente compreensiva, da personalidade do seu colega com PEA, o que é benéfico, na medida em que uma compreensão positiva do outro é um factor importante para a relação e interacção com o mesmo (Bukowski, Motzoi, & Meyer, 2009), o que significa que se os colegas da turma regular tiverem uma percepção positiva e de fácil construção com o colega com PEA, provavelmente, maior será a predisposição para a relação e interacção. Relativamente à variável “Comportamentos Face ao Colega com PEA”, onde se incluem aspectos como, por exemplo, trabalhar na sala de aula com o colega com PEA ou estar/brincar/conversar com ele no recreio/intervalo, a média é ligeiramente mais baixa que na variável anterior, assumindo o valor de 2,312, correspondendo, aproximadamente, à categoria “Poucas Vezes”. Esta informação indica-nos que, embora existentes, os comportamentos para com o colega com PEA não são muito frequentes, apesar da sua presença na sala de aula e até apesar de uma percepção positiva do colega, como vimos anteriormente. Esta reduzida frequência de diversos comportamentos é suportada por outros estudos (e.g. Anderson, Moore, Godfrey, & Fletcher-Flinn, 2004; Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007; Gena, 2006; Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Hilton & Liberty, 1992; Martins, 2012; Mota, 2013; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008; Strully & Strully, 1996). Uma possível explicação para este aspecto pode relacionar-se com a própria gestão da escola e da sala de aula, que pode, não necessariamente de forma deliberada, limitar algumas oportunidades de comportamentos dos alunos do ensino regular face aos colegas com PEA (e.g. a organização do trabalho em sala de aula pode não permitir o trabalho em conjunto ou,

pelo menos, em proximidade com o colega com PEA; pode não existir incentivo, nos momentos lúdicos, ao desenvolvimento de actividades que incluam os dois grupos de alunos). Aliás, DiSalvo e Oswald (2002) salientam que, tal como as crianças com NEE, as crianças com desenvolvimento normal tendem a juntar-se a semelhantes se não receberem instrução sobre como incluir e interagir com os colegas com PEA, podendo essa possível falta de instrução e incentivo também estar a contribuir para a reduzida frequência de comportamentos. Apesar de os comportamentos serem pouco frequentes, é de salientar a existência dos mesmos, o que significa que existe, efectivamente, uma interacção entre os alunos com desenvolvimento normal e os alunos com PEA e todos os benefícios que essa interacção acarreta, como nos indica a literatura e já anteriormente descritos (e.g. Arnaut & Monteiro, 2011; González, 2003; Jiménez, 1993a; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a; Marchesi, 2001; O'Brien & O'Brien, 1996; Strain, McGee, & Kohler, 2001). Quanto à variável “Sentimentos Face ao Colega com PEA”, os sujeitos apresentaram uma média de 3,243, o que significa que se encontram “Contentes” com a presença do aluno com PEA na sala de aula regular. Este resultado indica-nos que o aluno com PEA é bem recebido na sala de aula e que os colegas não só ficam contentes com a sua presença, como com a possibilidade de estar junto dele e de o ajudar, embora, como vimos, essa não pareça ser uma situação muito frequente. Este resultado pode levar-nos a corroborar a explicação anteriormente apresentada para a baixa frequência de comportamentos para com o colega com PEA de esse aspecto se dever a factores da organização escolar e da sala de aula, na medida em que, se os alunos com desenvolvimento normal demonstram sentimentos positivos para com o colega com PEA e para com a sua presença na sala de aula mas os comportamentos são pouco frequentes, a explicação pode residir em factores externos aos alunos. Por outro lado, Roberts e Smith (1999) também demonstraram que as atitudes positivas face aos colegas com deficiência e o controlo percebido sobre o seu comportamento (interacção percebida como acessível, o que se pode assemelhar à variável “Percepção Face ao Colega com PEA”, na medida em que inclui aspectos sobre a compreensão do colega com PEA) predizem as suas intenções comportamentais para com esses colegas mas não se associam ao comportamento interactivo verificado, este reduzido, indicando que os alunos com deficiência não se encontram plenamente incluídos apesar de atitudes positivas por parte dos colegas, como também parece ser aqui o caso.

Quanto à “Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares”, já numa perspectiva mais generalizada dos alunos com PEA da escola e não em específico do colega com PEA que frequenta a sua turma, a média de respostas é de 3,331, o que corresponde,

aproximadamente, à categoria “Concordo em Parte”, isto é, embora não exista uma aceitação total, existe uma aceitação positiva. Este é um resultado positivo, que embora deva ser analisado com cautela devido a uma Consistência Interna não muito elevada, nos demonstra que os colegas com PEA, pelo menos em termos hipotéticos, são bem aceites no grupo de pares dos alunos com desenvolvimento normal, embora, aparentemente, como vimos, isso depois não se traduza em comportamentos activos, questionando a efectiva Inclusão destes alunos. Mota (2013) também verificou níveis de aceitação elevados e valores mais reduzidos em aspectos mais relacionados com comportamentos (e.g. brincar com o colega com NEE), tal como os resultados aqui apresentados. Como já foi referido, Roberts e Smith (1999) concluíram que, embora as atitudes para com os pares com deficiência se relacionem significativamente com as suas intenções comportamentais para interagir e ser amigos desses colegas, acabam por não se relacionar com o comportamento interactivo efectivo para com os seus colegas com deficiência, o que não difere em função da idade. Relativamente, em específico, à aceitação na sala de aula, os alunos do ensino regular “Não Concordam em Parte” com a premissa de que “Na minha turma, os alunos com Autismo não se sentem aceites na sala de aula”, encontrando-se a maior frequência de respostas na categoria “Não Concordo”. Assim, podemos perceber que, em média, a premissa não é aceite, indicando aceitação dos colegas com PEA, o que vai de encontro aos resultados também positivos relativos aos sentimentos face ao colega com PEA e, mais uma vez, contrasta com a reduzida frequência de comportamentos face ao colega com PEA. Em relação à aceitação no recreio/intervalo escolar, também a média de respostas incide na categoria “Não Concordo em Parte”, embora com um valor ligeiramente mais elevado do que o relativo à sala de aula, indicando que os alunos com PEA são bem aceites no recreio/intervalo escolar, e até mais (ainda que muito ligeiramente) do que em sala de aula. Estes resultados são, novamente, concordantes com os relativos aos sentimentos face ao colega com PEA, nomeadamente na sala de aula e no recreio/intervalo, suportando a aceitação e receptividade aos alunos com PEA por parte dos alunos com desenvolvimento normal. A média de respostas pode ser mais elevada aqui do que na questão relativa à sala de aula devido ao carácter mais lúdico e menos regrado do recreio, havendo, talvez, mais espaço para a aceitação dos alunos com PEA do que em sala de aula, onde há a necessidade de estar concentrado e a trabalhar nas tarefas que são atribuídas aos alunos. Quando questionados sobre como acham que o colega com PEA se sentiria numa escola só com alunos como ele (item e.8), os alunos consideram que o colega se sentiria “Triste”. À semelhança deste item, na escala III temos o item 2 que procura que os alunos se posicionem face a esta temática. Aqui a média foi de 2,30, o que corresponde à

categoria de “Não Concordo em Parte”, isto é, os alunos do ensino regular, mais uma vez, afirmam não concordar, ainda que não totalmente com a ida dos alunos com PEA para uma escola de ensino especial. Verificamos também que existe uma correlação negativa e moderada entre os dois itens, indicando uma coerência na posição favorável dos alunos do ensino regular face à Inclusão dos seus colegas com PEA. Como vimos no capítulo dos Resultados, a correlação negativa é explicada pela formulação em sentidos opostos, em termos semânticos, dos dois itens. Estes resultados vão ao encontro de resultados encontrados em estudos como o de Barreto (2009), Mota (2013) e Martins (2012), embora, neste último estudo, a defesa da Inclusão não tenha sido tão marcada. Assim, apesar de os alunos do ensino regular não considerarem que seria o cenário mais negativo de todos e não discordarem totalmente, consideram que seria uma experiência negativa para o seu colega, o que vai de encontro aos sentimentos positivos que sentem face ao colega com PEA e à sua presença na escola e na turma, assim como à aceitação positiva face à presença no grupo de pares e pode indicar também que, apesar de manifestarem uma discrepância entre a forma como se sentem e a forma como consideram que o colega com PEA se sente, quer na sala de aula quer no recreio/intervalo, consideram que o lugar do aluno com PEA é ali na escola regular junto de si, o que é positivo no papel dos alunos com desenvolvimento normal na promoção da participação dos alunos com PEA e na promoção dos valores inclusivos.

Em termos do questionário realizado aos professores, uma fonte de informação mais reduzida e mais complementar da fonte principal, podemos perceber que a significativa maioria dos alunos com PEA se sentam ao lado de outro colega de turma, distribuindo-se os restantes, em percentagens bastante semelhantes, pelas restantes categorias. Estes dados demonstram-nos que, pelo menos na maioria das situações, o aluno com PEA, quando vai para a turma regular não fica fisicamente isolado da turma, o que é positivo e concordante com os princípios inclusivos (e.g. Correia, 2003). Contudo, se relacionarmos este aspecto com a variável “Comportamentos Face ao Aluno com PEA” que verificámos serem pouco frequentes, dá-nos alguma indicação de que, apesar de os alunos estarem fisicamente juntos pode não estar a ocorrer uma efectiva participação nas actividades da sala de aula, associando esta situação num cenário de Integração e não de Inclusão (Grey, Bruton, Honan, McGuinness, & Daly, 2007; Jiménez, 1993a; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a; Mesibov & Shea, 1996; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008; Pearpoint, Forest, & O’Brien, 1996; Sanches & Teodoro, 2007; Strain, McGee, & Kohler, 2001; Whitaker, 2004). Aliás, se verificamos que existe uma “Percepção Face ao Colega com PEA” positiva, uma “Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares” positiva, uma concepção

de que os alunos com PEA não devem frequentar escolas de ensino especial, alunos com PEA na sala de aula regular junto aos colegas com desenvolvimento normal, mas “Comportamentos Face ao Aluno com PEA” pouco frequentes, parece ser indicador de alguma discrepância entre ideologias positivas e de abertura à Inclusão dos alunos com PEA e uma participação efectiva destes alunos na escola regular, como também aparece retratado na literatura (Ainscow & Sandill, 2010; Arnaut & Monteiro, 2011; Avramidis & Norwich, 2002; Humphrey & Lewis, 2008; Whitaker, 2004). Relativamente ao tempo de permanência em sala de aula, a maioria dos alunos com PEA (34,5%) não estão mais de 5 horas por semana em sala de aula regular, havendo uma percentagem muito semelhante (32,7%) que estão entre 5 e 10 horas por semana, estando os restantes na sala de aula ou a tempo inteiro (21,2%) ou por tempos variáveis (11,5%). Efectivamente, é bastante semelhante a percentagem de alunos que está menos e mais de 5 horas em sala de aula regular. Em termos meramente descritivos, se tivermos em atenção o ano de escolaridade, verificamos uma tendência para um tempo menor em sala de aula quando o ano de escolaridade é mais elevado, o que faz sentido também na perspectiva da análise da variável “Idade” que será discutida posteriormente. À medida que o ano de escolaridade avança, aumentam também as exigências académicas e aumenta o desfasamento em termos de desenvolvimento mental entre os alunos com desenvolvimento normal e com PEA (Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Vayer & Roncín, 1992), diminuindo, provavelmente, a disponibilidade, em termos de recursos escolares, para colocar os alunos com PEA na sala de aula regular ou considerando-se então que a sua presença prejudicará o cumprimento das exigências académicas desses anos de escolaridade mais elevados. O tempo de permanência em sala de aula parece ser algo bastante dependente das características específicas de cada aluno com PEA, como aliás o são vários aspectos na Inclusão de alunos com PEA (Jiménez, 1993a, 1993b; Mesibov & Shea, 1996; Strain, McGee, & Kohler, 2001). Em relação ao ambiente de sala de aula na presença do aluno com PEA, este é sempre categorizado como positivo, sendo, na grande maioria, “Bom” e no restante “Muito Bom”. Quando se analisa a questão de resposta aberta sobre a mesma temática, a maioria dos participantes caracteriza o ambiente de sala de aula como normal, ninguém o caracteriza como negativo e existe mesmo uma percentagem que afirma que o aluno com PEA produz um efeito calmante na turma. Mais uma vez, encontramos situações positivas decorrentes da presença do aluno com PEA na sala de aula, agora na perspectiva do professor. Salienta-se, tal como nos resultados anteriores, a susceptibilidade a respostas de encontro à deseabilidade social, mascarando a verdadeira situação existente nestas duas escolas participantes neste estudo.

Por fim, foi realizada uma entrevista a quatro assistentes operacionais, no sentido de recolher informação sobre os aspectos já anteriormente recolhidos mas de outra fonte que frequenta o ambiente escolar e interage de modo bastante próximo com todos os alunos. Quanto à caracterização que é feita da participação dos alunos com PEA, a opinião não é consensual, havendo, contudo, uma dominância da percepção da ausência de participação e de um isolamento dos alunos com PEA. É de salientar que uma das entrevistadas defende que quando incentivados a tal os alunos com PEA participam nas actividades e interagem com os colegas e esse é um dado que vai de encontro com a literatura, no sentido em que estas crianças necessitam de um processo de Inclusão estruturado e devidamente acompanhado para resultados positivos e, quando esse não é o caso, os resultados podem ser mais prejudiciais do que benéficos (Camargo & Bosa, 2009; Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2006; Humphrey & Lewis, 2008; Humphrey & Symes, 2010; Mesibov & Shea, 1996; Sperry, Neitzel, & Engelhardt-Wells, 2010). De qualquer das formas, verificamos que este é um dado concordante com os “Comportamentos Face ao Aluno com PEA” pouco frequentes e discordante, à partida, de uma aceitação e sentimentos positivos, já que fariam pressupor mais interacção, embora sejam alguns os estudos que demonstram que nem sempre é esse o caso (Roberts & Smith, 1999), como já vimos. Relativamente a esta situação relatada pelas assistentes operacionais e a informação recolhida através dos restantes instrumentos, são diversas as fontes que referem o facto de os alunos com PEA se encontrarem presentes fisicamente na escola mas, essencialmente devido às suas dificuldades a nível social, não participarem activamente nas actividades (Gena, 2006; Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007; Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008; Strully & Strully, 1996). Na sequência desta temática, também a maioria das entrevistadas afirma não existir relação entre os dois grupos de alunos, o que, mais uma vez, contraria concepções de aceitação e sentimentos positivos encontrados. Estes dados vão de encontro aos apresentados na literatura, de que existem interacções sociais limitadas ou de fraca qualidade nos ambientes inclusivos (Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008). Em relação aos momentos das refeições, uma realidade apenas analisada, em concreto, nas entrevistas, verificamos que os alunos frequentam os mesmos espaços físicos e temporais, na maior parte das situações, mas não existe interacção entre si nem promoção da mesma, estando o foco no controlo dos alunos com PEA e na gestão do seu comportamento. Obviamente não será fácil a gestão de grupos de alunos com estas características em ambientes mais descontrolados como uma cantina escolar. Contudo, a literatura diz-nos que a socialização com sujeitos com desenvolvimento normal é a melhor

forma de uma criança com PEA aprender aquilo que é o comportamento socialmente adequado e também a interagir adequadamente com os outros, para além de que a proximidade entre alunos com PEA pode provocar comportamentos indesejáveis, passíveis de apaziguar com a presença de pares com desenvolvimento normal (Camargo & Bosa, 2009; Garfinkle & Schwartz, 2002; Gena, 2006; Mesibov & Shea, 1996; Pearpoint, Forest, & O'Brien, 1996; Sperry, Neitzel, & Engelhardt-Wells, 2010; Strain, McGee, & Kohler, 2001; Strully & Strully, 1996; Whitaker, 2004). A literatura sobre Inclusão diz-nos também que uma criança com NEE só está verdadeiramente incluída na escola regular quando se encontra activamente integrada nos diferentes momentos/actividades que esta inclui (e.g. Correia, 2003; Jiménez, 1993a). Assim, contrastando a evidência da realidade com a literatura, podemos compreender que não acontecem no mesmo sentido, como aliás nos dizem diversos autores (e.g. Arnaut & Monteiro, 2010; Avramidis & Norwich, 2002; Humphrey & Lewis, 2008; Whitaker, 2004). Importa contudo salientar que nem sempre existem os recursos humanos, financeiros e materiais, para ir de encontro àquilo que teoricamente seria desejável, podendo ser essa uma das explicações para a situação aqui encontrada. Em relação a momentos de trabalho, da metade que tem conhecimento neste domínio, existe unanimidade no sentido em que os alunos trabalham com a assistente operacional e numa mesa à parte, sendo esta directiva dada pelo professor da turma. Esta informação é contrastante com a de que a maioria dos alunos com PEA se senta junto a um colega quando se encontra na sala de aula regular e concordante, em certa medida, com a pouca frequência de “Comportamentos Face ao Colega com PEA”. Podemos aqui perceber que as assistentes operacionais, pelo menos na escola de 1º Ciclo, têm um papel fulcral no acompanhamento em sala de aula do aluno com PEA, podendo, ao estar a tentar ajudá-lo ao nível das tarefas académicas, o que é essencial em muitos casos, estar a limitá-lo ao nível da integração social e participação, que é um dos principais objectivos da Inclusão de alunos com NEE e PEA (Arnaud & Monteiro, 2011; Bauminger & Kasari, 2000; Boutot & Bryant, 2005; Camargo & Bosa, 2009; Hestenes & Carroll, 2000; Stainback & Stainback, 1996; Strain, McGee, & Kohler, 2001; Whitaker, 2004, 2007), colocando-se a necessidade de uma gestão muito equilibrada desta presença. Por um lado é benéfico que o apoio esteja a ser prestado em sala de aula mas o isolamento físico do resto da turma acaba por contrariar esse benefício (Sanches & Teodoro, 2007). Salienta-se também que foram recolhidas informações de mais turmas/professores do que de assistentes operacionais e apenas duas assistentes operacionais mencionaram este aspecto, o que significa que este acompanhamento em sala de aula separado dos colegas possa não acontecer na totalidade dos casos, remetendo-se as assistentes operacionais às situações que

conhecem/acompanham. Relativamente à integração em grupos, as entrevistadas defendem, na totalidade, que os alunos com PEA, não estão integrados em grupos com outros alunos com desenvolvimento normal. Verificamos novamente que, embora exista essa abertura comportamental por parte dos alunos (“Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares”) isso não se traduz necessariamente em comportamento (Roberts & Smith, 1999), o que se pode também dever à tendência para o isolamento dos sujeitos com PEA (Dawson, Meltzoff, Osterling, Rinaldi, & Brown, 1998). A integração em grupos é um aspecto fulcral do desenvolvimento social de qualquer criança (Lightfoot, Cole, & Cole, 2009) e, naturalmente, de importância acrescida num indivíduo com PEA que, à partida, apresenta inúmeras dificuldades neste domínio (APA, 2000, 2013; Carr, 2006; Camargo & Bosa, 2012; Dawson & Toth, 2006; Kasari, Freeman, & Paparella, 2006; Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000; Lima, 2012; Volkmar, Lord, Bailey, Schultz, & Klin, 2004), sendo também um elemento fulcral para a integração social na escola (Boutot & Bryant, 2005). Em relação a visitas de estudo e saídas da escola, aspecto também só tido em conta nas entrevistas, a maioria das entrevistadas afirma que os alunos com PEA frequentam as visitas de estudo juntamente com as suas turmas do ensino regular, sendo inclusivamente acompanhados também por algumas das entrevistadas, destacando-se aqui uma iniciativa dos elementos das turmas em comunicar com o aluno com PEA. Este é um aspecto interessante pois, aparentemente, quando num contexto diferente, os alunos com desenvolvimento normal procuram incluir mais o colega com PEA, podendo dever-se precisamente à alteração de contexto e à necessidade de protecção do colega que pode apresentar instabilidade. Por outro lado, o facto de estarem numa realidade nova e diferente suscita a novidade e novos aspectos interessantes para cativar o colega com PEA que pode nem sempre parecer interessado no que se passa na escola e na sala de aula, devido aos seus interesses restritos (e.g. Carr, 2006; Dawson & Toth, 2006). Boutot e Bryant (2005) referem também que os alunos sem deficiência tendem a preferir os alunos com PEA para brincar no recreio mais do que para trabalhar. Embora esse não pareça ser o caso nesta escola, talvez o seja nas visitas de estudo, um contexto também mais lúdico do que o de sala de aula. Em termos de tentativas de comunicação, estas são escassas em ambos os sentidos, o que vem corroborar novamente a falta de interacção entre estes dois grupos de alunos. Quanto à relação existente, esta é sempre caracterizada como uma relação de ajuda e não de amizade, o que vai de encontro com a literatura revista (Hall & McGregor, 2000; Vayer & Roncín, 1992) e também de encontro às vantagens que a Inclusão acaba por trazer para os alunos com desenvolvimento normal no sentido da convivência com a diferença, tolerância sensibilidade para com os outros (Arnaut & Monteiro, 2011; Jiménez,

1993a; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a; Marchesi, 2001; Strain, McGee, & Kohler, 2001), indicando que estes alunos acabam por não ser vistos de igual para igual mas sim como alguém mais fraco que necessita de ajuda e que suscita sentimentos de protecção e cuidado aos colegas. Efectivamente são alunos que precisam de ajuda nas suas dificuldades, mas qualquer aluno tem dificuldades, maiores ou menores, que necessitam de ser ultrapassadas com a ajuda da escola e é essa uma das mensagens que o movimento inclusivo procura transmitir (Correia, 2001; Skrtic, Sailor, & Gee, 1996). Em termos da intervenção das assistentes operacionais, tornou-se claro que o seu papel não se encontra bem definido quanto à sua acção neste âmbito, indicando diferentes definições para o mesmo, o que pode conduzir a uma acção pouco estruturada e com resultados distanciados dos pretendidos com a Inclusão das crianças com NEE em geral e com PEA em particular, na medida em que estes são intervenientes fulcrais no ambiente escolar e em todos os momentos em que os alunos não estão em aulas (e no caso dos alunos com PEA até nos momentos de aulas, como vimos) e, como tal, necessitam, naturalmente, de uma linha de acção definida num ambiente escolar que inclui alunos com diferentes NEE, assim como de formação para uma actividade eficaz (Correia, 2001; Marchesi, 2001; Morgado, 2003; Schaffner & Buswell, 1996). Por fim, quanto à perspectiva das assistentes operacionais quanto à presença dos alunos com PEA numa escola regular ou numa escola de ensino especial, enquanto que as assistentes operacionais do 1º Ciclo defendem a Inclusão em escolas regulares, as dos 2º e 3º Ciclos defendem que os alunos com PEA devem frequentar escolas de ensino especial. Este resultado pode não dever-se necessariamente aos ciclos escolares, contudo, não deixa de ser interessante. Tendo em conta que a idade das entrevistadas e formação académica, aparentemente, também não difere significativamente (embora não tenham sido aspectos adereçados na realização destas entrevistas), este resultado pode dever-se ao contacto que têm com esta realidade, isto é, as duas entrevistadas do 1º Ciclo podem ter tido contacto com casos com resultados mais positivos do que as entrevistadas dos 2º e 3º Ciclos, condicionando assim as suas percepções sobre a eficácia da Inclusão de alunos com PEA em escolas regulares.

Tendo em conta todos os dados recolhidos, podemos verificar que existem aspectos concordantes com os valores inclusivos e aspectos que ainda necessitam de evoluir, à semelhança das conclusões a que chegaram Ferreira e Rodrigues (2006) 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. Ribeiro (2008) e outros autores (e.g. European Agency for Development in Special Needs Education, 2001) alegam também que as escolas, apesar de se esforçarem e assumirem uma atitude positiva, ainda não estão

preparadas para uma verdadeira Inclusão, não a praticando integralmente, parecendo também ser essa a situação que aqui se verifica. Verifica-se, de um modo geral, uma percepção, uma aceitação e sentimentos positivos face à presença destes alunos na escola, contudo, a sua presença ainda aparenta ser mais física do que um efectivo envolvimento em todos os momentos que compõem o dia-a-dia escolar, embora exista algum grau de participação, o que é benéfico.

Focando-nos agora na análise da correlação da variável “Idade” com as diferentes dimensões encontradas para a Participação, verificou-se que existe sempre uma associação negativa entre a idade e cada uma das quatro dimensões, oscilando esta associação entre fraca ou moderada, sendo uma das correlações não significativa. Assim, podemos perceber que se confirma a hipótese, ainda que com algumas reservas, de que à medida que a idade dos alunos aumenta, diminui a qualidade da sua participação nas quatro dimensões em questão, sendo que o valor mais elevado se verifica na correlação com a “Aceitação dos Colegas Com PEA no Grupo de Pares”. Este é um resultado que também vai, de certo modo, ao encontro dos dados relativos ao tempo de permanência em sala de aula, na medida em que nos anos de escolaridade mais elevados se tende a verificar que são mais os alunos com PEA que passam menos tempo em sala de aula regular. Efectivamente, 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, tendendo a diminuir à medida que a idade avança (Hestenes & Carroll, 2000; Mota, 2013). Hall e McGregor (2000) também referem que a participação das crianças com NEE nas actividades da escola tende a diminuir à medida que a escolaridade avança. Uma possível explicação para este resultado reside no facto de, à medida que a idade avança, pode aumentar o risco de desfasamento em termos do nível de desenvolvimento mental entre os alunos com desenvolvimento normal e os alunos com PEA, mesmo para crianças que sempre andaram na mesma escola (Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Vayer & Roncín, 1992), nomeadamente naqueles que apresentam Défice Cognitivo (Bosa, 2006; Dawson & Toth, 2006; Koenig, Rubin, Klin, & Volkmar, 2000; Lima, 2012; Lima, Garcia, & Gouveia, 2012; Wing & Potter, 2002), tornando-se mais difícil o desenvolvimento e manutenção de relações de amizade e, em consequência, diminui a “Percepção Face ao Aluno com PEA”, a frequência de “Comportamentos Face ao Aluno com PEA”, os “Sentimentos Face ao Colega com PEA” e à sua vinda para a sala de aula e também a “Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares”. Por outro lado, aumenta também a exigência académica, nomeadamente para os alunos do ensino regular, sentindo também os professores que têm menos disponibilidade e condições (materiais, temporais,

humanas, entre outras), para promover oportunidades de participação dos alunos com PEA nas salas de aula regulares, assim como oportunidades de interacção e colaboração entre os diferentes alunos. À medida que a idade avança, verifica-se também maior interacção dos alunos com NEE com os adultos do que os pares com desenvolvimento normal, provavelmente em consequência desse afastamento dos pares, podendo limitar, ao mesmo tempo, as oportunidades de interacção com os mesmos (Hall & McGregor, 2000). Estes resultados e a sua concordância com a literatura, indicam a necessidade de adereçar a questão da Inclusão de alunos com PEA sobretudo nos anos escolares mais elevados.

Quanto à análise do efeito da variável “Localização do Aluno com PEA” nas diferentes dimensões da Participação, apenas numa das dimensões, “Sentimentos Face ao Aluno com PEA”, não se verifica um efeito significativo da variável, permitindo-nos confirmar, ainda que com cautela, a hipótese de que a localização do aluno com PEA na sala de aula regular influencia a qualidade da sua participação nas actividades da escola regular. No caso da variável “Percepção Face ao Colega com PEA” verificaram-se diferenças significativas entre quando o aluno com PEA se senta junto a um professor de educação especial/apoio ou um auxiliar ou quando se senta junto a um colega do ensino regular, com valores mais elevados neste último caso. Em relação à variável “Comportamentos Face ao Colega com PEA” verificaram-se diferenças entre quando o aluno se senta junto a um professor de educação especial/apoio ou um auxiliar e sozinho e entre quando se senta junto a um professor de educação especial/apoio ou um auxiliar e junto a um colega, sendo a média de comportamentos quando se senta junto a um colega a mais elevada. Relativamente à variável “Sentimentos Face ao Colega com PEA”, sabemos que a interacção entre pares depende de inúmeros factores (Lightfoot, Cole, & Cole, 2009) e que a interacção com um colega com deficiência, e consequente desenvolvimento de sentimentos positivos, depende, tal como noutro tipo de relações, da preferência pelo próprio colega (Hestenes & Carroll, 2000), o que pode justificar, de algum modo, que esta dimensão mais emocional não seja influenciada pela localização do aluno com PEA. Quanto à variável “Aceitação dos Alunos com PEA no Grupo de Pares” verificaram-se, mais uma vez, diferenças significativas entre os alunos que se sentam junto a um professor de educação especial/apoio ou um auxiliar e os que se sentam sozinhos, sendo que os que se sentam sozinhos apresentam valores de aceitação mais elevados. Assim, podemos perceber que o facto de o aluno ser acompanhado na sala de aula por um elemento exterior à turma, embora por vezes seja necessário e facilitador da realização do trabalho de sala de aula, pode acabar por diminuir a qualidade da participação do aluno nalgumas situações, visto que, como se pôde constatar, as diferenças colocam-se

sempre face ao aluno sentar-se junto a um adulto, com resultados mais positivos quando se sentam junto a um colega, parecendo até ser preferível estarem sozinhos nalgumas situações relativamente a estes aspectos. Contudo, a literatura indica que posições isoladas também não são benéficas, na medida em que provocam o isolamento dos colegas, diminuindo as oportunidades de interacção com os mesmos e aumentando o pensamento estereotipado por parte dos colegas (Almeida & Rodrigues, 2006; Strain, McGee, & Kohler, 2001). Resultados semelhantes aos encontrados vêm explicados na literatura pelo facto de a presença excessiva do adulto conduzir a uma interacção mais forte e frequente com o adulto do que com os colegas, podendo impedir a aproximação dos próprios colegas (Emam & Farrell, 2009; Hall & McGregor, 2000; Marchesi, 2001). Esta questão é discutida na literatura, não no sentido da eliminação do adulto da sala de aula mas da gestão muito cuidada desta presença, visto que esta também acaba por ter benefícios e ser, em muitos casos, o que permite que o aluno com PEA frequente uma sala de aula regular sem causar distúrbios (e.g. Arnaut & Monteiro, 2011; Correia, 2003; Emam & Farrell, 2009; Hall & McGregor, 2000; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996a; Marchesi, 2001). Torna-se assim necessária a gestão da presença do adulto de apoio ao aluno com PEA na sala de aula, no sentido de não impedir a interacção com os colegas, sendo aqui também importante a própria colocação física do aluno e do adulto na sala de aula (e.g. numa mesa à parte dos colegas vs. junto aos colegas da turma) e alguma coerência das tarefas a realizar com as tarefas atribuídas ao resto da turma, no sentido de potencializar a participação no ambiente de sala de aula (Ainscow, 1997; Costa, 1996; González, 2003; Hall & McGregor, 2000; Jiménez, 1993a; Marchesi, 2001; UNESCO, 1994). Aliás, a aprendizagem cooperativa parece ser aquela que melhores resultados produz em ambientes inclusivos, devendo proporcionar-se o inter-relacionamento em pequenos grupos (Correia, 2003; González, 2003; Marchesi, 2001). Importa aqui salientar, novamente, a incoerência de informação entre as diferentes fontes recolhidas relativamente a este tópico, ou seja, verificamos que existe uma influência do local onde o aluno com PEA se senta na sala de aula regular na sua participação mas, simultaneamente, existe uma maioria de professores a afirmar que os alunos com PEA se costumam sentar junto a um colega, a melhor opção segundo a literatura (Almeida & Rodrigues, 2006; Correia, 2003; González, 2003; Hall & McGregor, 2000; Strain, McGee, & Kohler, 2001; Marchesi, 2001) e, as assistentes operacionais que têm conhecimento sobre o assunto, ainda que em pequeno número, admitem que os alunos com PEA ficam na sala junto à assistente operacional numa mesa separada.

Finalmente, a última análise procurou perceber se o contacto prévio dos alunos do ensino regular com outros sujeitos com PEA fora da escola tem influência na qualidade da

participação dos alunos com PEA nas actividades da escola regular. Neste caso, os resultados não permitiram confirmar a hipótese em estudo de que o contacto prévio dos alunos do ensino regular com outros sujeitos com PEA fora da escola influencia a qualidade da participação dos alunos com PEA nas actividades da escola regular. Analisando os resultados obtidos, verificamos que a variável independente produz um efeito significativo na “Percepção Face ao Aluno com PEA” e nos “Comportamentos Face ao Aluno com PEA”, não se tendo verificado influência nos “Sentimentos Face ao Colega com PEA” e na “Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares”. Relativamente à “Percepção Face ao Aluno com PEA”, este resultado pode ser explicado no sentido de que se os alunos do ensino regular têm outro contacto com sujeitos com PEA para além do que têm na escola, são então, provavelmente, sujeitos com maior conhecimento acerca das características da PEA, conduzindo a uma melhor compreensão das diferentes manifestações comportamentais do colega com PEA e, consequentemente, influenciar a “Percepção Face ao Colega com PEA”. A mesma linha de pensamento será passível de se adequar aos “Comportamentos Face ao Colega com PEA”, isto é, o conhecimento de sujeitos com PEA fora da escola e a sua melhor ou pior adaptação a essa realidade pode influenciar a frequência, aparentemente maior, de “Comportamentos Face ao Colega com PEA”. Aliás, Hestenes e Carroll (2000) dizem-nos que, pelo menos as intenções comportamentais para com o colega com deficiência, se relacionam com a preferência pelo colega e o maior ou menor conhecimento da perturbação. No caso das restantes duas dimensões, o facto de conhecer ou não outros sujeitos com PEA fora da escola pode não implicar, necessariamente, que o aluno com desenvolvimento normal perspetive todos os alunos com PEA em função dessa realidade, vendo cada colega como um ser humano com diferentes características e, como tal, desenvolver sentimentos mais ou menos positivos face a essa pessoa e aceitá-lo ou não no seu grupo de pares em função de outros aspectos que não a PEA, tal como Hestenes e Carroll (2000) também referem a preferência pelo colega como elemento importante. Assim, apesar de as crianças com conhecimento e contacto prévio com as perturbações, geralmente, apresentarem mais aceitação face aos colegas com essas perturbações (Vayer & Roncin, 1992) e as nossas representações sobre o mundo que nos rodeia influenciarem as nossas acções, sendo essas representações afectadas pelas nossas realidades pessoais (Vala, 2010), e efectivamente verificarmos que existe uma influência dessa realidade pessoal (contacto com sujeitos com PEA fora da escola) na “Percepção Face ao Colega com PEA” e nos “Comportamentos Face ao Colega com PEA”, não podemos dizer que esta afecta a qualidade de todos os aspectos avaliados da participação dos alunos com PEA. Contudo, é de salientar a influência da

variável independente no aspecto mais comportamental (acção) dos quatro analisados, o que se torna interessante na perspectiva de que as representações que formamos sobre o mundo influenciam as nossas acções (Vala, 2010) e, efectivamente, o contacto dos alunos do ensino regular com outros sujeitos com PEA tem influência nos “Comportamentos Face ao Aluno com PEA”.

## **VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES**

Este estudo pretendeu caracterizar a participação dos alunos com PEA no contexto do quotidiano da escola regular do Ensino Básico, tendo, para isso, recolhido informação junto dos seus colegas com desenvolvimento normal, junto dos professores/directores de turma e junto das assistentes operacionais.

Pudemos então perceber que, de um modo geral, existem, por parte dos alunos do ensino regular, uma percepção positiva dos seus colegas com PEA, sentimentos positivos face à sua presença na escola e na sala de aula e uma aceitação também positiva face à sua presença do grupo de pares, contrastando com comportamentos pouco frequentes face a estes colegas. As restantes fontes de informação vão, de um modo geral, ao encontro desta perspectiva positiva mas comportamentos pouco frequentes face a estes alunos, resultados que, como vimos, são concordantes com a literatura revista sobre o tema e nos alertam para a necessidade de continuar a fazer evoluir as práticas relativamente à Inclusão dos alunos com PEA nas escolas portuguesas.

O presente estudo apresenta, naturalmente, algumas limitações, das quais se destacam o facto de a amostra ter sido recolhida em apenas duas escolas de um agrupamento (as que tinham alunos com PEA), não permitindo assim a generalização dos resultados obtidos a outras realidades. Em consequência de não existir um número elevado de alunos com PEA em cada escola, o número de participantes também não pôde ser mais elevado. Outra limitação a apontar refere-se ao instrumento utilizado, nomeadamente o questionário aplicado aos alunos, na medida em que foi um questionário adaptado de duas fontes diferentes, ambas sem análise das propriedades psicométricas de anteriores aplicações. Contudo, devido à escassez de instrumentos direccionados à temática da participação em contexto escolar, pareceu-nos mais adequada a utilização dos instrumentos encontrados e estudo das suas propriedades psicométricas. Ainda relativamente às propriedades psicométricas do questionário, este apresenta alguns itens ambíguos, na medida em que se verificou, nalguns casos, itens com maior peso factorial para um determinado factor mas semanticamente mais associados a

outro. Para além disso, enquanto que alguns itens se dirigem a aspectos bastante específicos (e.g. “Costumas trabalhar na sala com o(a) teu(tua) colega com Autismo?”) outros dirigem-se a aspectos mais vagos e gerais (e.g. “Costumas comunicar com ele(a)?”), podendo gerar diferentes possibilidades de interpretação, apesar de não terem gerado dúvidas na reflexão falada dos itens. Para além disso, alguns itens encontram-se muito susceptíveis a respostas de acordo com a desejabilidade social, o que pode afectar a validade e veracidade de alguns resultados. Como limitação salienta-se também o facto de os questionários não terem sido sempre aplicados pela investigadora, o que pode ter gerado diferenças na informação recebida aquando do preenchimento por parte dos alunos podendo ter alguma influência nas suas respostas, contudo, de outra forma não seria possível. Foram também entrevistadas poucas assistentes operacionais, todavia, pretendendo-se apenas complementar a fonte principal de informação (alunos) não se considerou viável a realização de mais entrevistas, sendo, no entanto, uma fonte de informação a aprofundar no futuro.

Como sugestões para futuros estudos nesta área seria interessante abrangê-lo a outras escolas/agrupamentos escolares (e.g. comparar dois agrupamentos de escolas), no sentido de compreender melhor a realidade do país em termos da Inclusão de alunos com PEA, na medida em que alguns autores nos alertam para a grande variabilidade de práticas (e.g. Humphrey & Lewis, 2008; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon, & Sirota, 2001), com o objectivo último de fazer avançar o conhecimento da situação para podermos contribuir para o desenvolvimento de estratégias que colmatem as lacunas encontradas e também partilhar boas práticas entre diferentes instituições. Seria também interessante estudar outros factores que possam ter impacto na qualidade da participação dos alunos com PEA, como por exemplo, o nível cognitivo do aluno com PEA ou o tempo de permanência em sala de aula, de modo a, posteriormente, intervir, do modo possível, nos mesmos com o objectivo de melhorar a qualidade da participação. Outro aspecto relevante seria ter em conta no estudo as próprias características do aluno com PEA e características mais detalhadas dos parâmetros da sua Inclusão na escola, de modo a perceber como as diferentes configurações podem afectar a participação dos alunos. Outra sugestão relaciona-se com a obtenção de um testemunho mais aprofundado dos professores, professores de ensino especial, pais dos alunos com desenvolvimento normal e pais dos alunos com PEA acerca desta temática, no sentido de cruzar as diferentes perspectivas e compreender o papel que cada um destes intervenientes está a ter na participação destes alunos e como se podem conjugar para a melhorar, seguindo assim a recomendação de conjugar diferentes fontes de informação em estudos sobre Inclusão (Hall & McGregor, 2000). À semelhança de Chamberlain, Kasari e Rotheram-Fuller (2006),

que avaliaram a percepção de envolvimento social na escola por parte dos alunos com PEA, seria interessante perceber a perspectiva dos alunos com PEA relativamente à sua própria participação na escola regular e satisfação com a mesma, sendo, contudo, necessário um ajustamento mais cuidado dos instrumentos, de modo a conseguir recolher informação junto destes alunos com características tão particulares.

## REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1997). Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar. In P. Arnaíz, & R. Haro (Eds.), *Los años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-355). Murcia: Universidad de Murcia.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 125-139. doi: 10.1080/1360311032000158015
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Almeida, A., & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In Fórum de Educação Inclusiva (Ed.), *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. I, pp. 17-43). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- American Psychiatric Association. (2000). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais, quarta edição, revisão de texto*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- 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.

- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education* , 18 (3), 355-369. doi: 10.1080/0885625032000120233
- 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
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (3ª ed). Lisboa: Edições 70.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 30 (2), 285-297.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Mortimore, C., & Moriarty, J. (1999). The prevalence of Gilles de la Tourette's syndrome in children and adolescents with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (2), 213-218.
- Barreto, A. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/12156>
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development* , 71 (2), 447-456.
- Bejerot, S., Nylander, L., & Lindstrom, E. (2001). Autistic traits in obsessive-compulsive disorder. *Nordic Journal of Psychiatry* , 55 (3), pp. 169-176.
- Bellini, S., Peters, J., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education* , 28 (3), 153-162.
- Bishop, D., North, T., & Donlan, C. (1996). Nonword repetition as a behavioural marker for inherited language impairment: evidence from a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37 (4), 391-403.
- Boni, V., & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC* , 2 (1), 68-80.

- Bono, M., Daley, T., & Sigman, M. (2004). Relations among joint attention, amount of intervention and language gain in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 34 (5), 495-505.
- Bosa, C. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 47-53.
- Boutot, E., & Bryant, D. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40 (1), 14-23.
- Brande, C., & Zanfalice, C. (2012). A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. *Revista de Educação Especial*, 25 (42), 43-56.
- Bryson, S. (1996). Brief report: epidemiology of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (2), 165-167.
- 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.
- Camargo, S., & Bosa, C. (2012). Competência social, inclusão escolar e Autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* , 28 (3), 315-324.
- Carr, A. (2006). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology: A Contextual Approach*. London: Routledge.
- Chakrabarti, S., & Fombonne, E. (2001). Pervasive developmental disorders in preschool children. *The Journal of the American Medical Association*, 285 (24), 3093-3099.
- 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
- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Series B*, 358, 315-324. doi: 10.1098/rstb.2002.1199
- Correia, L. (1994). A educação da criança com NEE hoje: formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(3), 45-53.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 124-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. In L. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Cronbach, L. (1951). Coeficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* , 16 (1), 297-334.
- Council for Exceptional Children. (2000). Bright futures for exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 32(6), 56-69.
- Dawson, G., Meltzoff, A., Osterling, J., Rinaldi, J., & Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 28 (6), 479-485.
- 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.
- DiSalvo, C., & Oswald, D. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 198-207.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement. Research report No. 578*. London: Department for Education and Skills.
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. London: Institute of Education.
- Elliott, S., & Sheridan, S. (1992). Consultation and teaming: problem solving among educators, parents, and support personnel. *The elementary school journal* , 92 (3), 315-338.
- Eman, M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education* , 407-422.

- European Agency for Development in Special Needs Education. (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.
- Garfinkle, A., & Schwartz, I. (2002). Peer imitation: increasing social interactions in children with Autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education* , 22 (1), 26-38.
- 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.
- Grey, I., Bruton, C., Honan, R., McGuinness, R., & Daly, M. (2007). Co-operative learning for children with autistic spectrum disorder (ASD) in mainstream and special class settings: an exploratory study. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 23 (4), 317-327. doi: 10.1080/02667360701660936
- Guldborg, K. (2010). Educating children on the autism spectrum: preconditions for inclusion and notions of "best autism practice" in the early years. *British Journal of Special Education* , 37 (4), 168-174. doi: 10.1111/j.1467-8578.2010.00482.x
- 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.

- Hilton, A., & Liberty, K. (1992). The challenge of ensuring educational gains for students with severe disabilities who are placed in more integrated settings. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 27, 167-175.
- Horrocks, J., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania Public Schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1462-1473. doi: 10.1007/s10803-007-0522-x
- 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. (1993a). Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Jiménez, R. B. (1993b). Modalidades de Escolarização. A Classe Especial e a Classe de Apoio. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 37-51). Lisboa: Dinalivro.
- Johnson, C., Myers, S., & Disabilities, C. o. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120 (5), 1183-1215. doi: 10.1542/peds.2007-2361
- Jones, A., & Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of Developmental Disorders*, 40, 1094-1103.
- Kamps, D., Gonzalez-Lopez, A., Potucek, J., Kravits, T., Kemmerer, K., & Garrison-Harrell, L. (1998). What do peers think? Social validity of integrated programs. *Education and Treatment of Children*, 21 (2), 107-134.
- Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., et al. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with Autism and their peers. *Council for Exceptional Children*, 68 (2), 173-187.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996a). Rationale for inclusive schooling. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusion - a guide for educators* (pp. 3-15). Baltimore: Pau H. Brookes Publishing Co.

- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1996b). Historical overview of inclusion. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusion - a guide for educators* (pp. 17-27). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (6), 611-620. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01567
- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Kobayashi, R., & Murata, T. (1998). Behavioral characteristics of 187 young adults with autism. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 52, 383-390.
- Koenig, K., Rubin, E., Klin, A., & Volkmar, F. (2000). Autism and the pervasive developmental disorders. In C. Zeanah (Ed.), *Handbook of Infant Mental Health* (2nd ed., pp. 298-320). New York: Guilford Press.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage.
- Lainhart, J. (1999). Psychiatric problems in individuals with autism, their parents and siblings. *International Review of Psychiatry*, 11, 278-298.
- Li, M. M. L. (2002). Factors leading to success in full inclusion placements for students with autism. *Dissertation Abstracts International*, 63 (5-B) 2591. (UMI No. AAI3052995).
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. (2009). *The development of children*. New York: Worth Publishers.
- 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.
- Lima, C., & Levy, P. (2012). A causa do autismo: investigação etiopatogénica. In C. Lima (Ed.), *As perturbações do espectro do autismo: manual prático de intervenção* (pp. 13-22). Lisboa: Lidel.
- Manjón, D., Gil, J. R., & Garrido, A. (1993). Adaptações Curriculares. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 53-81). Lisboa: Dinalivro.

- 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.
- Marks, S., Shaw-Hegwer, J., Schrader, C., Longaker, T., Peters, L., Powers, F., et al. (2003). Instructional management tips for teachers of students with autism spectrum disorders (ASD). *Teaching Exceptional Children* , 35 (4), 50-55.
- 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>
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais - fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5º ed.). Pêro Pinheiro: Report Number.
- Meltzoff, A. N., & Gopnick, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flushberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspectives from autism* (pp. 335-366). Oxford: Oxford University Press.
- Mesibov, G., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 26 (3), 337-346.
- Ministério da Educação. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo*. Lisboa: DGDIC.
- Morgado, J. (1999). *Relação pedagógica: diferença e inclusão*. Lisboa: Presença.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva - Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão - Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 73-85). Porto: Porto Editora.
- 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>
- Nabors, L., Willoughby, J., Leff, S., & McMenamin, S. (2001). Promoting inclusion for young children with special needs on playgrounds. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* , 13 (2), 179-190.

- Nirje, B. (1994). The normalization principle and its human management implications. *SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19-23.
- 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.
- Odom, S. (2002). Narrowing the question: social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 167-170.
- Odom, S., & Strain, P. (1986). Comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 19(1), 59-71.
- ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Recuperado de [http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl\\_Univ\\_Direitos\\_Homem.pdf](http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl_Univ_Direitos_Homem.pdf)
- Organização Mundial de Saúde de Genebra. (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10*. Porto Alegre: Artmed.
- 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
- Pearpoint, J., Forest, M., & O'Brien, J. (1996). MAPs, circles of friends, and PATH. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: a guide for educators* (pp. 67-86). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pettig, K. (2000). On the road to differentiated practice. *Educational Leadership*, 58(1), 14-18.
- Porto Editora. (2004). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, I. (2008). *Educação inclusiva na escola básica pública portuguesa. Perspectivas e práticas pedagógicas de professores de educação tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à inclusão de jovens com NEE* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/33/2/TME%20315.pdf>

- Riehl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70 (1), 55-81.
- 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
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (2), 123-130.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da educação inclusiva: reflexão sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1(1), 7-10.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 14-34). Porto: Porto Editora.
- Rogers, S. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (5), 399-409.
- Rutter, M., & Schopler, E. (1992). Classification of Pervasive Developmental Disorders: Some Conceptual and Practical Considerations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22 (4), 459-482.
- Sage, D. (1996). Administrative strategies for achieving inclusive schooling. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusion - a guide for educators* (pp. 105-116). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 105-149.
- Sanini, C., Sifuentes, M., & Bosa, C. (2013). Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (1), 99-105.
- Sapon-Shevin, M., Dobbelaere, A., Corrigan, C., Goodman, K., & Mastin, M. (1998). Everyone here can play. *Educational Leadership*, 56(1), 42-45.
- Schaffner, C., & Buswell, B. (1996). Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusion - a guide for educators* (pp. 49-65). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

- Short, A., & Schopler, E. (1988). Factors relating to age of onset in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18 (2), 207-216.
- Simpson, R., Boer-Ott, S., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with Autism Spectrum Disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23 (2), 116-133.
- Skrtic, T., Sailor, W., & Gee, K. (1996). Voice, collaboration, and inclusion. *Remedial and Special Education*, 17 (3), 142-157.
- Soodak, L., Podell, D., & Lehman, L. (1998). Teacher, student and school, attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31 (4), 480-497.
- Spann, S., Kohler, F., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: an interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18 (4), 228-237.
- Sperry, L., Neitzel, J., & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54 (4), 256-264. doi: 10.1080/10459881003800529
- Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Curriculum in inclusive classrooms. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusion - a guide for educators* (pp. 203-208). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainback, W., Stainback, S., Stefanich, G., & Alper, S. (1996). Learning in inclusive classrooms. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusion - a guide for educators* (pp. 209-219). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stone, W., & Yoder, P. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 5 (4), 341-361. doi: 10.1177/1362361301005004002
- Strain, P., Danko, C., & Kohler, F. (1995). Activity engagement and social interaction development in young children with autism: an examination of "free" intervention effects. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3 (2), 108-123.
- 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.
- Strully, J., & Strully, C. (1996). Friendships as an educational goal. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: a guide for educators* (pp. 141-154). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, 11 (4), 325-334.
- Taira, M., Takase, M., & Sasaki, H. (1998). Development and sleep: sleep disorder in children with autism. *Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 52, 182-183. doi: 10.1111/J.1440-1819.1998.tb01018.x
- Tidmarsh, L., & Volkmar, F. (2003). Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (8), 517-525.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF.
- Vala, J. (2010). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala, & M. Monteiro, *Psicologia social* (8ªed., pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valicenti-McDermott, M., Hottinger, K., Seijo, R., & Shulman, L. (2012). Age at diagnosis of autism spectrum disorders. *The Journal of Pediatrics*, 161 (3), 554-556.
- Vayer, P., & Roncín, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Volkmar, F., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R., & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 135-170.
- Volkmar, F., Szamatri, P., & Sparrow, S. (1993). Sex differences in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23 (4), 579-591.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., Maclaughlin, V., & Williams, B. (1999). *Collaboration for inclusive education: developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 110-122). Porto: Porto Editora.
- Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72 (3), 655-684.
- 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.

- Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: what parents say - and what parents want. *British Journal of Special Education*, 34 (3), 170-178.
- Wing, L., & Potter, D. (2002). The Epidemiology of Autistic Spectrum Disorders: Is the Prevalence Rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8, 151-161.

## **ANEXOS**

**ANEXO A**

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO NO  
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**



**ISPA**

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

*António José Morgado*  
20.12.2013

À Direcção da Escola / Agrupamento / Estabelecimento

Exmos. Srs.,

A aluna Inês Matos, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Instituto Universitário, encontra-se a realizar a sua Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação sobre o tema "A participação de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo nas actividades colectivas em escolas de ensino regular", sob minha orientação.

Para a realização do referido trabalho torna-se necessário um questionário aos alunos do 1º (3º e 4º anos), 2º e 3º ciclos das turmas de ensino regular que tenham um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo a frequentar algumas das suas aulas.

O questionário é constituído por 3 partes, sendo que a primeira se destina a recolher alguns dados caracterizadores dos alunos, a segunda inclui questões sobre as atitudes para com os colegas com PEA no grupo de pares e, por fim, a terceira inclui questões relativas à aceitação dos colegas com PEA no grupo de pares.

No sentido de tornar possível o desenvolvimento da investigação, que consideramos positiva e útil para comunidade educativa, solicita-se que seja concedida autorização para a recolha da informação.

Esta realização deverá, também e naturalmente, assegurar a autorização prévia dos encarregados de educação dos alunos a inquirir bem como garantir o anonimato e a correcta utilização dos dados recolhidos.

Agradecendo desde já colaboração, sem a qual, o trabalho não será possível, coloco-me ao dispor para qualquer esclarecimento que entendam por necessário.

Os meus cumprimentos,

Lisboa, 3/12/2013

O Orientador da Dissertação

*António José Morgado*  
(Prof. Doutor José Morgado)



## **ANEXO B**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**



Exmo(a). Sr(a) Encarregado(a) de Educação,

O Agrupamento de Escolas [REDACTED] foi contactado pela aluna do ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Inês Teixeira de Matos, no sentido de os seus alunos do 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico ([REDACTED] [REDACTED]) e do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico ([REDACTED]) participarem no seu estudo no âmbito da sua Tese de Mestrado em Psicologia da Educação.

O estudo tem como objectivo analisar a participação dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo nas escolas regulares e, para tal, pretende aplicar um questionário aos alunos da turma regular acerca da interacção com os colegas com Perturbação do Espectro do Autismo.

O questionário é totalmente confidencial, sendo os dados recolhidos apenas utilizados para o estudo em questão.

Neste sentido, pede-se o seu consentimento para a participação do seu(sua) educando(a) neste estudo. Assim, pedimos que assinale, na segunda página desta carta, com uma cruz a opção “Sim, autorizo a participação do(a) meu (minha) educando(a) no estudo” ou “Não autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) no estudo” e a assine, devolvendo-a depois ao Professor/Director de Turma do(a) seu(sua) educando(a).

Nome do(a) Educando(a): \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Sim, autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) no estudo

☐

Não autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) no estudo

☐

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação: \_\_\_\_\_

**ANEXO C**

**QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS**



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Este questionário destina-se à realização de uma Tese de Mestrado em Psicologia da Educação no ISPA – Instituto Universitário.

O questionário é constituído por três partes: a primeira inclui algumas questões sobre ti e sobre a tua relação com o teu(tua) colega com Autismo, a segunda parte inclui um grupo de questões sobre a forma como te sentes e como achas que o teu(tua) colega com Autismo se sente. Por fim, a terceira parte inclui algumas questões sobre a forma como vês o(a) teu(tua) colega de turma com Autismo.

A tua participação é muito importante para a realização do meu trabalho e para o aumento do conhecimento sobre o Autismo e, por isso, peço que sejas o mais sincero(a) possível. Não existem respostas certas ou erradas. As tuas respostas são totalmente anónimas e confidenciais, só sendo utilizadas para este trabalho.

Obrigada,  
Inês Teixeira de Matos

## I – Dados Pessoais

1. Género: Masculino ☐ Feminino ☐

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_

4. Habilitações Literárias da Mãe e do Pai:

Faz uma cruz (X) na opção que corresponde à tua mãe e outra cruz (X) na que corresponde ao teu pai.

|     | 1º<br>Ciclo | 2º<br>Ciclo | 3º<br>Ciclo | Secundário | Licenciatura | Pós-<br>Graduação | Mestrado | Doutoramento |
|-----|-------------|-------------|-------------|------------|--------------|-------------------|----------|--------------|
| Mãe |             |             |             |            |              |                   |          |              |
| Pai |             |             |             |            |              |                   |          |              |

5. Alguma vez tiveste contacto com uma pessoa com Perturbação do Espectro do Autismo fora da escola?

Sim ☐ Não ☐

Se Sim, onde? \_\_\_\_\_

## II – Avaliação das Interações Sociais e das Percepções/Representações

Para cada questão assinala com uma cruz (X) a opção que melhor exprime a tua opinião numa escala de “Nunca” a “Muitas Vezes”. Assinala apenas uma opção por cada questão.

|                                                                                                 | Nunca | Poucas Vezes | Algumas Vezes | Muitas Vezes |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------|---------------|--------------|
| 1. Algum adulto falou contigo sobre o autismo?                                                  |       |              |               |              |
| 2. Costumas trabalhar na sala com o(a) teu(tua) colega com Autismo?                             |       |              |               |              |
| 3. Costumas convidá-lo(a) para ser do teu grupo?                                                |       |              |               |              |
| 4. Costumas estar/brincar/conversar com ele(a) nos recreios/intervalos?                         |       |              |               |              |
| 5. Costumas convidá-lo(a) para participar em jogos ou outras actividades no recreio/intervalos? |       |              |               |              |
| 6. Costumas comunicar com ele(a)                                                                |       |              |               |              |
| 7. E ele(a), costuma comunicar contigo?                                                         |       |              |               |              |
| 8. Consegues perceber quando ele(a) está feliz?                                                 |       |              |               |              |
| 9. Consegues perceber quando ele(a) está triste?                                                |       |              |               |              |
| 10. Costumas ajudá-lo(a)?                                                                       |       |              |               |              |
| 11. Costumas preocupar-te com ele(a)?                                                           |       |              |               |              |
| 12. Costumas partilhar as tuas coisas com ele(a)?                                               |       |              |               |              |
| 13. E ele(a) partilha as suas coisas contigo?                                                   |       |              |               |              |
| 14. Costumas ir para ao pé dele(a) quando estás feliz?                                          |       |              |               |              |
| 15. Costumas ir para ao pé dele(a) quando estás triste?                                         |       |              |               |              |
| 16. Consegues perceber do que é que ele(a) gosta?                                               |       |              |               |              |
| 17. Consegues perceber do que é que ele(a) não gosta?                                           |       |              |               |              |
| 18. Ele(a) costuma fazer algumas coisas melhor do que os outros alunos?                         |       |              |               |              |
| 19. Ele(a) costuma fazer algumas coisas pior do que os outros alunos?                           |       |              |               |              |
| 20. Ele(a) costuma ser carinhoso(a) contigo?                                                    |       |              |               |              |
| 21. E tu, costumas ser carinhoso(a) com ele(a)?                                                 |       |              |               |              |
| 22. Ele(a) é simpático(a) contigo?                                                              |       |              |               |              |
| 23. Ele(a) costuma sorrir para ti?                                                              |       |              |               |              |

|                                              |  |  |  |  |
|----------------------------------------------|--|--|--|--|
| 24. Ele(a) faz movimentos estranhos?         |  |  |  |  |
| 25. Ele(a) tem atitudes que não compreendes? |  |  |  |  |

Para cada questão que se segue assinala com uma cruz (X) a opção que melhor exprime a forma como te sentes, numa escala de “Muito Triste” a “Muito Feliz”. Assinala apenas uma opção por cada questão.

|                                                                                                                           | <b>Muito Triste</b> | <b>Triste</b> | <b>Contente</b> | <b>Muito Feliz</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------|-----------------|--------------------|
| 1. Como te sentes na tua turma?                                                                                           |                     |               |                 |                    |
| 2. Como achas que se sente o teu(tua) colega com autismo, quando está na sala de aula?                                    |                     |               |                 |                    |
| 3. Como é que te sentes quando ele(a) vem para a sala de aula?                                                            |                     |               |                 |                    |
| 4. Como te sentirias se ele(a) fosse teu colega de mesa?                                                                  |                     |               |                 |                    |
| 5. Como te sentirias se o(a) teu(tua) professor(a) te pedisse para o(a) ajudares nas tarefas que ele(a) tem de completar? |                     |               |                 |                    |
| 6. Como te sentes no recreio/intervalo?                                                                                   |                     |               |                 |                    |
| 7. E o(a) teu(tua) colega com autismo, como achas que se sente no recreio/intervalo?                                      |                     |               |                 |                    |
| 8. Como achas que ele(a) se sentiria numa escola só com alunos como ele(a).                                               |                     |               |                 |                    |

### III – Afirmações Sobre a Aceitação dos Colegas com Perturbação do Espectro do Autismo no Grupo de Pares.

Para cada afirmação, assinala com uma cruz (X) a opção que melhor exprime a tua opinião numa escala de “Não Concordo” a “Concordo” (assinala só uma hipótese por cada afirmação).

|                                                                                               | Não<br>Concordo | Não<br>Concordo<br>em Parte | Concordo<br>em Parte | Concordo |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------|----------------------|----------|
| 1. Na minha escola, os alunos com Autismo são bem tratados pelos outros colegas.              |                 |                             |                      |          |
| 2. Os alunos com Autismo devem ir para escolas com meninos como eles.                         |                 |                             |                      |          |
| 3. Gosto de ajudar os meus colegas com Autismo nas tarefas da sala de aula.                   |                 |                             |                      |          |
| 4. Na minha turma, os alunos com Autismo não se sentem aceites na sala de aula.               |                 |                             |                      |          |
| 5. Os alunos com Autismo gostam de brincar/estar com os outros colegas como eu.               |                 |                             |                      |          |
| 6. Os alunos com Autismo não são bem aceites no recreio/intervalo escolar.                    |                 |                             |                      |          |
| 7. Um colega com Autismo pode ser o meu melhor amigo.                                         |                 |                             |                      |          |
| 8. Na minha turma, os alunos com Autismo têm comportamentos negativos que perturbam as aulas. |                 |                             |                      |          |
| 9. Quando brinco ou trabalho com colegas com Autismo e eles não me compreendem fico triste.   |                 |                             |                      |          |

**Obrigada Pela Tua Participação!**

## **ANEXO D**

### **QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES**

### Questionário aos Professores

Turma: \_\_\_\_\_

1.

| Número de Alunos | Número de Rapazes | Número de Raparigas | Número de Alunos com Autismo | Número de Alunos com outras NEE |
|------------------|-------------------|---------------------|------------------------------|---------------------------------|
|                  |                   |                     |                              |                                 |

2. Onde se senta o(a) aluno(a) com Perturbação do Espectro do Autismo?

Sozinho ☐

Ao lado de outro colega ☐

Junto de um professor de educação especial/de apoio ou um auxiliar ☐

3. O(A) Aluno com Perturbação do Espectro do Autismo assiste a que aulas?

---

---

---

4. Como classifica o ambiente, na sala de aula, entre o(a) aluno(a) com Perturbação do Espectro do Autismo e os seus colegas?

Muito Bom ☐ Bom ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório ☐

5. Pormenorize melhor a sua opinião, justificando essa escola.

---

---

---

## **ANEXO E**

### **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS**



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

À Direcção da Escola / Agrupamento /Estabelecimento

Exmos. Srs.,

A aluna Inês Matos, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Instituto Universitário, encontra-se a realizar a sua Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação sobre o tema "A participação de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo nas atividades coletivas em escolas de ensino regular", sob minha orientação.

Para a realização do referido trabalho torna-se necessária a realização de algumas pequenas entrevistas a assistentes operacionais sobre a estadia dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

No sentido de tornar possível o desenvolvimento da investigação, que consideramos positiva e útil para comunidade educativa, solicita-se que seja concedida autorização para a recolha da informação.

Esta realização deverá, também e naturalmente, assegurar a autorização prévia dos entrevistados, bem como garantir o anonimato e a correcta utilização dos dados recolhidos.

Agradecendo desde já colaboração, sem a qual, o trabalho não será possível, coloco-me ao dispor para qualquer esclarecimento que entendam por necessário.

Os meus cumprimentos,

Lisboa, 21/05/2014

O Orientador da Dissertação

(Prof. Doutor José Morgado)



## **ANEXO F**

### **GUIÃO ENTREVISTA ASSISTENTES OPERACIONAIS**

## **Guião Entrevista Assistentes Operacionais**

1. Como descreve a presença dos alunos com Autismo nas actividades do dia-a-dia da escola?
2. Na sua opinião, considera que os alunos com Autismo se relacionam com os outros colegas durante os intervalos?
  - a. Como descreve essa interacção?
3. Os momentos das refeições são comuns para os alunos com Autismo e os do regular?
  - a. Como descreve esses momentos em termos da presença dos alunos com Autismo? Interagem com os outros colegas ou estão numa mesa todos juntos?
4. Daquilo que consegue perceber, considera que os alunos com Autismo trabalham com os colegas da turma regular durante as aulas?
5. Os alunos com Autismo estão integrados em grupos com outros alunos do regular?
6. E nos momentos em que saem da escola (saídas da escola/visitas de estudo), quando os alunos do regular saem os alunos com Autismo também vão? Como descreve esses momentos?
7. Os alunos do regular comunicam com os colegas com Autismo?
  - a. E vice-versa, há tentativas nesse sentido? Essas tentativas são correspondidas?
8. Pensando na relação entre os alunos com Autismo e os com desenvolvimento normal, descreve essa relação mais na dimensão da amizade ou da ajuda?
9. Considera que os alunos com Autismo são bem recebidos e aceites pelos outros colegas?
10. Como descreve a intervenção dos auxiliares no suporte às interacções entre os alunos com Autismo e os alunos com desenvolvimento normal?
11. Considera que é benéfico para os alunos com Autismo estarem na escola regular ou receberiam um apoio de maior qualidade em escolas com alunos com as mesmas necessidades?

## **ANEXO F**

### **TRANSCRIÇÃO ENTREVISTAS ASSISTENTES OPERACIONAIS**

## Entrevistas Assistentes Operacionais

### 1. Auxiliar 1 – 1ºCiclo

**Entrevistadora:** Como é que descreve a presença dos alunos com Autismo nas actividades do dia-a-dia aqui da escola?

**Auxiliar:** Como é que eu descrevo? Ora bem, é assim, eles vão para o recreio com os outros meninos, fazem a vida, pelo menos no recreio, como os outros meninos, embora, claro que não tenham brincadeiras como os outros meninos nem brinquem com os outros meninos.

**E:** Não brincam com os outros meninos...

**A:** Não, ficam no espaço deles, andam aqui, embora passem pelo meio dos outros e corram de um lado para o outro, porque são crianças muito metidas dentro delas não é?

**E:** Claro.

**A:** Pronto, mas não brincam com os outros meninos.

**E:** E considera que os outros procuram puxar essa interacção?

**A:** Os outros não, também não procuram.

**E:** Estão um pouco cada um no seu sítio?

**A:** É. Sabem que são crianças diferentes e se calhar por causa disso mesmo deixam-nos no canto deles e não os procuram.

**E:** Ok. E os momentos das refeições, são comuns ou separados?

**A:** São separados alguns. Os miúdos que não conseguem comer sozinhos comem na sala com a professora.

**E:** Na Unidade (UEE) não é?

**A:** Sim na Unidade e há dois meninos, creio que é o António e o Gonçalo, esses dois meninos parece-me que comem no refeitório.

**E:** Juntamente com os outros?

**A:** Sim, com as outras crianças.

**E:** E nesses momentos, como é que é a presença desses alunos com Autismo?

**A:** Não sei que eu nunca lá estive com eles, não sei.

**E:** Daquilo que consegue ver, dos momentos que vai às salas, embora calculo que seja pouco, achas que os alunos com Autismo trabalham com os outros colegas ou não?

**A:** Não. Pelo menos com o menino que eu estou, eu estou com um menino que é o António (2ºC), esse menino eu trabalho com ele.

**E:** Costuma ir com o António para a sala é isso?

**A:** Sim, vou com o António para a sala dele, com a turma dele, só que ele faz coisas à parte. Para já porque também não está, a nível intelectual, como os outros meninos, não consegue.

**E:** Mas está a fazer à parte, por exemplo numa mesa à parte ou está junto dos outros?

**A:** Não, estou eu e ele só, noutra mesa.

**E:** Ok. Portanto, eles não estão em grupos com os outros colegas? Aqueles grupinhos que as crianças tipicamente fazem.

**A:** Não, eu chego e pergunto sempre para onde vou, para depois não dizerem que estou a pô-lo de parte e depois ficamos sempre numa mesa à parte.

**E:** Pois provavelmente também é complicado com estas crianças com dificuldades...

**A:** Pois e não é só isso, depois eu tenho de estar sempre a falar com ele, a explicar-lhe as coisas e os outros às vezes estão a fazer coisas que têm de estar com mais atenção e eu sempre a falar continuamente os miúdos não prestam atenção.

**E:** Claro.

**A:** Até aí eu também compreendo, não é.

**E:** E nos momentos em que saem da escola? Por exemplo, visitas de estudo?

**A:** Sou eu também que vou com ele.

**E:** E ele vai juntamente com a turma?

**A:** Vai vai.

**E:** E mesmo os outros alunos que estão na Unidade, também vão com as suas turmas?

**A:** É assim, eles gostam muito do António, é muito acarinhado, eu estou a falar pelo António porque é com quem mais eu estou em contacto e tenho mais experiência própria. Mesmo de passeios e tudo é com ele que eu vou. Os outros não sei. Também há graus de Autismo diferentes não é? E é assim, há meninos que reagem diferente que o António, o António é uma criança muito calma, muito calma, vive lá no mundo dele mas é muito calmo e acata tudo o que a gente diz e a gente manda-o fazer isto ou aquilo, claro que tem os seus medos, os seus receios, mas é muito calmo. Mas o que eu me dá a perceber é que, os meninos da turma dele eram muito carinhosos com ele, são muito queridos com ele. Quando se pergunta quem quer ir com o António, todos querem, todos vêm buscar a mão dele, mas o António não quer, só quer ir comigo, só me quer a mim, não vale a pena.

**E:** Talvez se sinta mais seguro...

**A:** É. Mesmo na camioneta tive que ser eu a sentar-me ao lado dele.

**E:** E do que costuma ver, dos outros alunos da Unidade, eles também vão às visitas de estudo das turmas e saem da escola com as suas turmas?

**A:** Ai vão vão, vão sim senhora, vão vão.

**E:** Mas nunca acompanhou essas crianças?

**A:** Não, nunca acompanhei esses meninos.

**E:** Portanto são poucas as tentativas dos alunos do regular para comunicar com os colegas com Autismo? Tirando esses momentos que referiu com o António.

**A:** Hm sim.

**E:** Com o António parece que sim não é?

**A:** Depende também da ocasião. Na maior parte das vezes eles deixam-nos no canto deles e não ligam mas, por exemplo, temos uma menina que é a Maria Luísa, ela gosta muito de jogar à corda e as meninas, de vez em quando, vão para a beira dela. E quando foi a novidade da corda, que ela trouxe pela primeira vez a corda, ninguém a largava para jogarem com ela à corda.

**E:** Então aí foi um sucesso.

**A:** Aí foi uma maravilha, a Maria Luísa estava nas nuvens, foi uma alegria! Depois ela chega a uma altura em que se começa a chatear e quer a corda e começa a puxar a corda e só quer jogar ela. Mas ela durante uns dias esteve aí que foi uma maravilha! A jogar com as meninas e elas a jogar. Porque ela também é muito inteligente e ela percebe-as e ela percebe-se muito bem e vai dizendo alguma coisa enquanto que o António não diz nada.

**E:** Pois, é mais complicado.

**A:** É.

**E:** E, pensando um pouco na relação entre os alunos com Autismo e os com desenvolvimento normal, caracteriza mais essa relação mais em termos da ajuda ou da amizade?

**A:** Ajuda.

**E:** Mais numa perspectiva de ajuda então. E como é que descreve a intervenção das assistentes operativas no suporte às interações entre os alunos com Autismo e os com desenvolvimento normal?

**A:** Como é que eu descrevo?

**E:** O vosso trabalho em termos de mediar um pouco estas interações, o papel que têm na presença destes alunos na escola.

**A:** Pronto, é assim, o nosso papel, eu pelo menos falo por mim, não vou falar por ninguém. Eu acho que é importante primeiro, e que nós ajudamos, eu pelo menos faço o que melhor sei, o melhor que posso e da maneira que eu sei, também não tenho nenhum curso disto não é. E acho que, sei lá, será importante, será, se calhar, também se eu não fizesse também alguém haveria de fazer...

**E:** Mas qual considera que é o principal trabalho que vocês neste processo? Quais são as principais actividades que fazem?

**A:** A única actividade, eu não faço actividades nenhuma, a única coisa que eu faço é levar o António para a sala, estar lá com ele, segui-lo nos trabalhos que a professora marca, para ele realizar os trabalhinhos que estão marcados para aquele dia, trazê-lo à sala e assegurar-me que ele fica em segurança. E depois quando fazemos passeios para o exterior, acompanhar o António. Porque é assim, é uma criança que as professoras não vão ficar elas a tomar conta deles, porque têm vinte e tal alunos e eu acho que nós, eu pelo menos, faço com gosto porque se eu não fosse, ou se não houvesse outra auxiliar que fosse com o António ou com outro menino, se calhar não iam, porque as professoras não tomam conta deles, é mesmo assim. Digo eu, por isso eu acho importante o nosso trabalho e acho que fico muito contente e sinto-me bem em saber que estou a fazer um papel, em que estou a contribuir para a felicidade daquele menino, naquele momento é assim que eu me sinto. E trato-o como se fosse meu filho! Se calhar até o apaparico de mais, mas pronto! Temos de fazer com que eles se sintam iguais aos outros e, às vezes, como sabemos que são um bocadinho diferentes, temos tendência a apaparicar de tal maneira que acabamos por diferenciar.

**E:** Pois. E considera que é bom estes alunos estarem na escola regular ou acha que deviam estar numa escola só para alunos como eles?

**A:** Ah não eu acho que é importante eles estarem no meio das crianças normais.

**E:** Porquê?

**A:** Porque é para começarem a sair, a tentar pelo menos, que eles saiam de dentro da casca deles, que se exteriorizem, que comecem a ficar mais libertos e, vamos ver uma coisa, se a criança já é assim e está em contacto com crianças assim como ele todo o dia, todos os dias, durante um ano e durante tantos anos, não desenvolvem nada, não saem daquilo. E eu acho que o António, pelo menos desde que eu estou aqui e que me apercebi é que o miúdo acho que está muito mais expansivo, mais liberto, mais, sim, porque ouvem as crianças a falar, ele percebe tudo o que a gente diz, vêem a brincadeira normal que os outros estão a ter e com certeza que se estivesse à beira de outros meninos como ele não iam ter brincadeiras assim e assim aproxima-se o máximo possível de uma criança normal, acho eu, na minha opinião é assim.

**E:** Ok, pronto, terminámos, obrigada.

## **2. Auxiliar 2 – 1º Ciclo**

**E:** Então, como me consegue descrever a presença dos alunos com Autismo aqui na escola, nas actividades do dia-a-dia aqui da escola?

**A:** É assim, são umas crianças diferentes mas, sendo trabalhadas, conseguem estar em contacto com as outras crianças e até fazerem algumas actividades com elas.

**E:** Considera que eles participam nas actividades?

**A:** Sim, participam. Sendo puxado, sendo incentivados a isso, eles conseguem participar. Não em todas e com algumas dificuldades, mas conseguem.

**E:** Claro. E, na sua opinião, considera que os alunos com Autismo se relacionam com os outros colegas do regular?

**A:** Eu acho que sim porque, embora sejam diferentes, mas...

**E:** E como é que descreve essa interacção?

**A:** É assim, nem todas as crianças normais, nem todas as pessoas, aceitam, não sabem lidar com essa, com o Autismo. Mas eu acho que sim, que deviam ser, mas é difícil, é difícil porque nem sempre fazem aquilo que os outros querem. Eles estão habituados, os outros meninos normais, digamos assim, conseguem e respeitam as regras. Eles não, mas eu acho que sim que devem.

**E:** Então acha que se relacionam?

**A:** Sim, relacionam-se.

**E:** E os momentos das refeições são feitos em comum ou são feitos em separado?

**A:** Só há um ou dois é que é feito em comum, de resto ficam na sala.

**E:** E os que estão nesses momentos em comum, como é que caracteriza a presença deles nesses momentos?

**A:** É assim, eles comem. Eles fazem aquilo e comem aquilo que lhes põem à frente mas conseguem até ter um melhor comportamento que, às vezes, os outros meninos normais. É muito verdade! Porque eles sentam-se ali e comem e vão-se embora.

**E:** E ficam numa mesa sozinhos ou ficam misturados com os outros?

**A:** Não não, ficam misturados ficam.

**E:** E, vê-os a interagir com os outros colegas?

**A:** Não.

**E:** Mas as assistentes operativas estão a acompanhar?

**A:** Sim sim, quem está no refeitório acompanha e vai sempre ver se ele quer isto, não pedem. Há uns que sabem pedir, outros não, mas elas fazem, dão assistência.

**E:** Muito bem. E daquilo que consegue perceber, já que não está sempre nas salas e, por isso acredito que seja difícil saber, mas considera que os alunos com Autismo trabalham com os outros colegas, a fazer os trabalhos da sala com os outros colegas?

**A:** Não, se não tiverem uma pessoa ao lado não conseguem.

**E:** Acompanha algum desses alunos à sala de aula?

**A:** Este ano não mas acompanhei o ano passado.

**E:** E ficavam numa mesa à parte ou em conjunto com os outros colegas?

**A:** Numa mesa à parte comigo.

**E:** Ok. Acha que os alunos com Autismo estão integrados em grupos com os outros alunos. As crianças costumam organizar-se em grupinhos, acha que os alunos com Autismo fazem parte de alguns desses grupinhos ou...

**A:** É assim, eles vão chamar, estão lá...

**E:** Os do regular vão chamar?

**A:** Vão vão. Eles estar lá estão mas não quer dizer que façam as mesmas actividades que eles. Tentam.

**E:** E nos momentos em que saem da escola, visitas de estudo, por exemplo. Os alunos com Autismo também vão?

**A:** Vão.

**E:** E vão juntamente com as turmas?

**A:** Vão juntamente com as turmas, vai sempre uma funcionária mais específica para ele, mas vão sempre.

**E:** E nesses momentos, como é que é outra vez a relação com os colegas, como é que se processa a presença destes alunos?

**A:** Há sempre um ou outro que vai chamar, há sempre um ou outro que dá a mão.

**E:** Então, sendo assim, os alunos do regular comunicam com os com Autismo.

**A:** Comunicam, sim sim, comunicam.

**E:** E vice-versa? Os alunos com Autismo tentam também comunicar?

**A:** É assim, tentam mas não sabem a brincadeira. Há um ou outro que faz, que é mais autónomo para fazer certas brincadeiras. Há outros que não, têm mais o mundo deles, mais aquele espaço. Mas eles normalmente tentam e a gente manda e eles vão fazer.

**E:** Ok. E, pensando um pouco nessa relação entre os alunos com desenvolvimento normal e os com Autismo, descreve essa relação mais em termos de ajuda ou de amizade?

**A:** Alguns de ajuda e outros de amizade.

**E:** E se tivesse apenas de escolher uma, a mais frequente?

**A:** Não, mais ajuda.

**E:** Considera então que os alunos com Autismo são bem recebidos aqui na escola pelos colegas do regular, professores e funcionários?

**A:** Sim sim, de um modo geral, sim sim.

**E:** E como é que descreve a intervenção que vocês assistentes operativas fazem neste suporte às interações entre os dois grupos de alunos?

**A:** É assim, às vezes é complicado, porque nós lidamos de maneiras diferentes com eles. Um porque a gente diz “não vais” e ele não vai, e outro a gente diz “não vais” e ele volta a ir porque não percebe. Um menino com Autismo acho que nem sempre percebe o “não”, não sabe o que é o “não”, não consegue diferenciar. Às vezes é um bocado difícil.

**E:** Mas tentam ter um papel activo na mediação dessa relação?

**A:** Sim sim, porque a gente temos que tentar fazer ali uma ponta e tentar promover ali aquela relação.

**E:** Considera então que é benéfico os alunos com Autismo estarem numa escola regular ou considera que teriam mais apoio numa escola só para alunos como eles?

**A:** Tendo condições. Havendo professores, auxiliares, até mesmo uma sala que aqui há mas, se calhar, noutros lados é capaz de haver com mais ajudas para eles. Acho que sim mas com mais condições.

**E:** Mas nesta escola, acha que existem essas condições?

**A:** Há. Nesta escola, daquilo que eu vejo, funciona bem. Há condições, os professores, quem está com eles a acompanhar na sala, acho que sim. Dentro do possível e dentro das condições que há são bem.

**E:** Pronto, muito obrigada.

### ***3. Auxiliar 3 – 2º/3º Ciclo***

**E:** Como é que me descreve a presença dos alunos com Autismo cá na escola?

**A:** Portanto, eu como disse à menina, não estou muito propriamente ligada às crianças porque estou noutro pavilhão, mas, portanto, aqui, naquilo que vejo, há a criança que tem mais problemas de que eu me apercebo, embora dependa sempre do grau de Autismo, mas penso que há uns que são pior em termos de se integrarem uns que outros. Eu até tenho um bom relacionamento com eles todos...

**E:** Conhece-os...

**A:** Conheço, todos eles se dão muito bem comigo. Portanto, vêm aqui muito ter. Tínhamos aqui a Preciosa, tivemos aqui dois meninos que até já se foram embora porque não queriam

estar dentro da sala do Autismo, queriam mais estar cá fora e gostavam de andar a trabalhar, a varrer, se lhe déssemos algumas vassouras iam fazer esses trabalhos e, portanto, tive sempre um bom relacionamento, e tenho com eles todos e damo-nos muito bem. Portanto, dou-me muito bem com eles e eles também.

**E:** E como é que vê a integração deles...

**A:** A integração deles, para mim, propriamente, penso que não seria aqui nesta escola que eles deveriam estar, porque, pronto, acho que eles deveriam ter outro sítio onde estivessem, outra escola.

**E:** Mas uma escola só com crianças como eles, por exemplo?

**A:** Como eles, por exemplo, como eles já tiveram não é? Agora temos muito mais do que aquilo que já tivemos porque eles foram integrados todos nas escolas. Por isso eu digo, há aquela criança que tem muito pior, é muito pior o grau de Autismo dele, será mais avançado que disso eu não entendo nada, que se dá bem na sala e há outras crianças que não, que não estão tão bem integradas porque perturbam as outras crianças. Porque há certas disciplinas que eles vão ter, não são todas mas algumas e às vezes há o que está sossegado e há o que não está sossegado e, portanto, o professor às vezes tem de o ter ao pé dele. Eu via na aula de música, porque eu até penso que talvez haja certos graus de Autismo, não sei...

**E:** Existem sim sim.

**A:** Eu desconheço isso, isto é uma ideia que eu faço, se calhar até está errada.

**E:** Não, está certíssima.

**A:** Eu penso que os sons, há umas crianças que perturbam o som na música. Acho que perturba mais a uns que a outros.

**E:** É verdade sim.

**A:** Pois eu não sei. Isto é uma imaginação que eu tenho, porque elas às vezes tapavam os ouvidos, e gritavam. Portanto, automaticamente, ele está a prejudicar as outras crianças, a prejudicar entre aspas, porque eles têm de participar em algumas aulas mas eles coitadinhos têm de aprender de facto qualquer coisa e têm de estar numa escola, mas penso que eles deveriam ter uma escola dedicada só a eles mais. E então aqueles mais avançados do que outros seria, porque eles alguns são muito espertos, muito inteligentes, dentro do problema deles são muito espertos, muito inteligentes. Tínhamos aqui uma, a Preciosa, ela sabia muito bem, ela passava tudo o que lhe dava para escrever num papel. Ela escrevia escrevia tudo o que eu tinha escrito, do meu trabalho, e ela passava isso tudo. E é nesse aspecto que eu digo, não é discriminação entre o Autista e a criança normal. Acho que eles deveriam ter mais, para eles até aprenderem melhor, e terem qualquer coisa que os preocupe. Como esse menino que

era um menino que se foi embora, que a mãe acho que o pôs num colégio qualquer, agora não me lembro do nome, porque ele queria fazer outro tipo de trabalho. Se o fechavam na sala ele saía pela janela, porque ele não queria estar preso. Via a vassoura e ia varrer as folhas. Fazia todo esse tipo de trabalho, isso ele interessava-se. Depois dizia-me “olha tens aqui esta caixa a cair, quando eu for homem venho-te cá arranjar essa caixa”. Portanto, ele gostava de fazer outro tipo de trabalho e não aquele, ele ainda não sabia ler e isso é mau. Portanto a criança deveria ser estudada e encaminhada para um certo sítio e não ser posta aqui assim e quem tem dinheiro põe num colégio particular e quem não tem tem que andar assim.

**E:** Claro. Então e nos intervalos considera que os alunos com Autismo se relacionam com os outros ou não?

**A:** Não tanto, não tanto. É o mundo deles e eles juntavam-se todos no pátio e não participavam muito nas brincadeiras com os outros.

**E:** Ok. E os momentos das refeições são comuns ou não?

**A:** Sim são.

**E:** E como é que é a presença dos alunos com Autismo nesses momentos?

**A:** A presença deles não há os outros miúdos que os discriminem. Não. Olham para eles, por vezes, porque eles comem muito normalmente.

**E:** Mas estão mais juntos os alunos com Autismo e os outros à parte?

**A:** Sim, sempre a comer juntos, embora estão na mesa com outros...

**E:** Com outros do regular?

**A:** Com outros do regular. Mas eles juntam-se todos muito seguidos, até mesmo para quem está a tomar conta deles para os controlar também não é. Porque não fica um em cada canto, porque senão elas não os conseguiam controlar.

**E:** Então não vão falando com os outros colegas do regular?

**A:** Não não.

**E:** E daquilo que consegue ver, porque não está dentro das salas. Mas acha que os alunos com Autismo trabalham com os outros colegas da turma regular? Vê-os a fazer algum tipo de trabalho em conjunto?

**A:** Não não vejo. Como digo, eu estou aqui no PBX, propriamente não me apercebo muito disso. Mas já tenho visto trabalhos que eles fazem nas salas de EVT e são expostos. No Natal expõem sempre aqui, depois vão para a cozinha fazer bolos, portanto, e vão arrumar os sumos...

**E:** Mas isso os alunos com Autismo? Eu estou a perguntar acerca do trabalho em conjunto com os do regular.

**A:** Sim, os com Autismo. Isso nunca vi, nunca me apercebi disso.

**E:** E nos momentos em que saem da escola, por exemplo quando saem para almoçar ou quando vão a visitas de estudo, os alunos com Autismo vão com os outros?

**A:** Sim vão vão. Fizeram um fim-de-semana que foi os finalistas, em que foi 3 ou 4 que foram e eles vinham radiantes. Só houve umas coisas que acho que eles não fizeram, rapel e mais não sei o quê, não fizeram porque tinham medo que eles caíssem, embora estivessem protegidos, mas tiveram medo que eles caíssem. Mas fizeram, vinham encantados, de os pais também os terem deixado ir, porque os pais estavam com medo, ficam preocupados. Mas eles dormiram lá uma noite, foram para Vila Nova de Milfontes e eles vinham radiantes, eles a contar o que fizeram e tudo, eles vinham radiantes de terem ido. Mas especialmente os pais estavam com medo de eles terem ido, mas os professores, eles não gabaram mais os professores porque não puderam, foram encantadores, sempre a ligar para os pais a dizer que eles estavam bem, pronto é muito diferente não é, estes alunos dos alunos normais, eles estão sempre com medo, mas eles diz que também se portaram muito bem.

**E:** Isso era uma visita de estudo, digamos. E saídas no dia-a-dia para almoçar, eles costumam sair para almoçar?

**A:** Não não. Os do regular costumam mas os com Autismo nunca vão para a rua.

**E:** Considera que os alunos do regular comunicam com os alunos com Autismo?

**A:** Às vezes comunicam mas também, pelo que eu me apercebo, não é muito.

**E:** E vice-versa? Os alunos com Autismo tentam comunicar com os outros?

**A:** Também não. Eles também se isolam muito no meio deles. Fecham-se muito na concha deles, uns com os outros. Pronto e eles fecham-se muito com eles mesmo e no meio deles. Eles fazem desfiles, os do Autismo. Quando é à Quarta-feira que é um intervalo muito grande, faziam passagens de modelos uns para os outros. Depois os outros participam e batem palmas, mas eles não se integram muito também com eles, não.

**E:** Ok, e pensando na relação que existe, seja pequena ou grande, entre os alunos com Autismo e os do regular, caracteriza mais essa relação em termos de ajuda ou de amizade?

**A:** Às vezes em termos de ajuda, que eles ajudam.

**E:** Quando existe, é em termos de ajuda ou de amizade?

**A:** De ajuda, sim sim. Às vezes protegem-nos e se eles caem, no outro dia um caiu e eles vieram logo muito aflitos porque o Francisco tinha caído e tinha sangue e eles vieram-no trazer, portanto preocupam-se com eles.

**E:** E considera que os alunos com Autismo são bem recebidos e aceites pelos outros colegas?

**A:** Sim, pensei pior, às vezes. Pensa-se pior, mas não...

**E:** Pensou que seria pior?

**A:** Sim pensei que seria pior do que tem sido. É bom que eles às vezes tenham essas ligações com essas crianças para saber definir que não somos todos iguais, somos todos diferentes e não somos todos iguais, mas somos todos iguais noutros direitos. E eles integram às vezes bem com eles também. Protegem-nos, como eu disse, às vezes protegem-nos.

**E:** E como é que descreve a intervenção das assistentes operativas na mediação da relação entre os alunos do regular e os alunos com Autismo.

**A:** Sempre bem.

**E:** Mas como caracteriza esse papel, o trabalho que fazem?

**A:** Como é que lhe vou dizer.

**E:** A sua percepção, sei que o seu trabalho é no PBX, mas a percepção que tem.

**A:** Sempre a tentar ajudá-los. Sempre. Porque há o que se consegue explicar e há o que não se consegue explicar. Nós temos cá miúdos que falam por poucas palavras e tínhamos cá um até que não falava, falava por gestos e nós não temos um, vamos lá, umas ligações com eles muito grandes para compreender às vezes os gestos, nem todos têm, nem temos aulas para lidar com essas crianças, não temos uma formação para podermos fazer às vezes isso.

**E:** Sente falta disso.

**A:** Pois e portanto estamos sempre a tentar fazer o nosso melhor que conseguimos fazer, e penso que nunca houve problemas com isso.

**E:** Ok, obrigada.

#### **4. Auxiliar 4 – 2º/3º Ciclo**

**E:** Como é que descreve a presença dos alunos com Autismo nas actividades do dia-a-dia da escola?

**A:** Eu acho que eles têm um bocadinho de dificuldade em interagir com os outros alunos, digamos, normais, que não são especiais. Os outros também se afastam um bocadinho deles, portanto eles interagem entre eles, só se ligam entre eles. Mas entre eles acho que têm uma boa integração sim.

**E:** Então eles estão presentes nas actividades do dia-a-dia da escola mas mais entre eles é isso?

**A:** Sim, mais entre eles, exactamente. Na biblioteca, onde eu estou mais, o que eles fazem na biblioteca é vão ver filmes e vão para os computadores.

**E:** Todos ou os com Autismo?

**A:** Vão todos. Os com Autismo e os normais mas ficam sempre um bocadinho marginalizados em relação aos outros. Os outros próprios se afastam um bocadinho deles.

**E:** Na sua opinião considera que os alunos com Autismo se relacionam com os outros colegas durante os intervalos em específico?

**A:** Não. Acho que não.

**E:** E os momentos das refeições, são em comum entre os alunos com Autismo e os do regular?

**A:** São, eles são em comum mas estão sempre todos num grupinho numa mesa própria...

**E:** Os com Autismo estão numa mesa própria?

**A:** Sim, estão sempre separados dos outros.

**E:** Acabam por não falar muito com os outros é?

**A:** Não porque eles próprios também não, é como digo, eles só ligam uns com os outros e, portanto, não ficam assim misturados. Embora fiquem no mesmo refeitório.

**E:** Mas eles (com Autismo) acabam por ficar juntos porque os mandam sentar juntos ou por vontade própria?

**A:** É sim porque as professoras de apoio também dizem e a funcionária também os põe geralmente sempre ali todos juntinhos.

**E:** Ok. E daquilo que consegue ver, tendo em conta que não está nas salas de aula, considera que os alunos com Autismo trabalham com os outros do regular dentro da sala de aula? Daquilo que vê.

**A:** Não sei, pronto, eu não sei muito bem responder a isso porque eu nunca trabalhei num bloco, só na biblioteca e o que eu vejo nesses alunos na biblioteca é irem para lá ou ver um filme ou ir para o computador ou então vão com professores requisitar um livro para levar para casa, mas não assisto assim ao trabalho deles, não estou na sala com eles. Há uma colega específica mesmo para esse efeito, não sei se conhece.

**E:** Conheço sim. Então não considera que os alunos com Autismo estejam integrados em grupos com os do regular?

**A:** Não, não.

**E:** E nos momentos em que saem da escola? Por exemplo, visitas de estudo ou mesmo saídas durante o dia, os alunos com Autismo participam nesses momentos ou não?

**A:** Eles fazem visitas individuais só eles, só os de Autismo.

**E:** E nas visitas de estudo eles vão, fazem visitas de estudo em conjunto com os do regular?

**A:** Eu penso que não, que é só os meninos do Autismo que fazem, essas visitas são só para eles, diferentes dos outros. Penso eu, pode haver alguma situação pontual em que assim não seja.

**E:** E, considera que os alunos do regular comunicam com os colegas com Autismo? Fazem alguma tentativa de comunicar?

**A:** Não, acho que muito pouquinho.

**E:** E ao contrário, os com Autismo tentarem comunicar com os outros?

**A:** Também não.

**E:** Pensando, por mais pequena que seja, na relação que existe entre os alunos com Autismo e os do regular, caracteriza essa relação mais em termos de ajuda ou de amizade?

**A:** É capaz de ser mais de ajuda.

**E:** Ok. De um modo geral, considera que os alunos com Autismo são bem recebidos e aceites pelos outros colegas?

**A:** São, embora eles não se liguem muito, mas também não os tratam mal.

**E:** Como descreve a intervenção das assistentes operativas no suporte às interações entre estes dois grupos de alunos? O trabalho que vocês vão fazendo nos momentos em que eles não estão nas aulas, como descreve o trabalho que vocês vão fazendo para ajudar tanto os alunos com Autismo como também para proporcionar a sua integração?

**A:** Há alguns alunos com Autismo que é preciso assim uma dosezinha de paciência muito grande porque eles são um bocadinho teimosos, não obedecem àquilo que, às regras que nós tentamos impor-lhes, pronto, às vezes é um bocadinho difícil, mas com um bocadinho de paciência vamos conseguindo.

**E:** Mas acha que é feito algum trabalho no sentido de promover estas interações entre os alunos com Autismo e os alunos do regular?

**A:** É mais gerir o comportamento dos alunos, de resto não temos mais nenhum papel.

**E:** E considera que é benéfico para os alunos com Autismo estarem numa escola como esta ou que recebam um apoio de maior qualidade se tivessem numa escola só com alunos como eles?

**A:** Eu sou a favor de uma escola só para eles. Acho que os alunos com estes problemas não se integram nestas escolas e por vezes até são capazes de prejudicar um bocadinho uma turma. Portanto, quando eles estão integrados nas turmas normais são capazes de prejudicar porque os professores têm que dar uma certa assistência a eles e depois os outros também ficam um bocadinho mais para trás e pronto, eu acho que escolas próprias para eles era o ideal.

**E:** Ok, pronto, obrigada.

**ANEXO H**

**QUADROS E FIGURAS DE RESULTADOS**

Quadro 5 - KMO e Teste de Bartlett Escala II

|                                                  |                    |          |
|--------------------------------------------------|--------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. |                    | ,893     |
| Bartlett's Test of Sphericity                    | Approx. Chi-Square | 1983,556 |
|                                                  | df                 | 300      |
|                                                  | Sig.               | ,000     |

Quadro 6 - Matriz Factorial com Rotação Varimax Escala II

|     | Component |      |      |       |       |      |
|-----|-----------|------|------|-------|-------|------|
|     | 1         | 2    | 3    | 4     | 5     | 6    |
| q14 | ,773      |      |      |       |       |      |
| q13 | ,748      |      |      |       |       |      |
| q5  | ,732      |      |      |       |       |      |
| q12 | ,710      |      |      |       |       |      |
| q3  | ,633      |      |      |       |       |      |
| q15 | ,628      |      |      |       |       |      |
| q4  | ,579      |      |      |       |       |      |
| q7  |           | ,759 |      |       |       |      |
| q16 |           | ,668 | ,491 |       |       |      |
| q6  |           | ,635 |      |       |       |      |
| q23 |           | ,620 |      |       |       |      |
| q8  |           | ,558 |      |       |       |      |
| q2  |           |      | ,717 |       |       |      |
| q17 |           | ,501 | ,607 |       |       |      |
| q9  |           |      | ,594 |       |       |      |
| q11 | ,411      |      | ,580 |       |       |      |
| q18 |           |      | ,533 |       |       |      |
| q10 | ,408      |      | ,463 |       |       |      |
| q21 |           |      |      | ,773  |       |      |
| q20 |           |      |      | ,702  |       |      |
| q22 |           | ,552 |      | ,638  |       |      |
| q19 |           |      |      | -,444 | -,436 |      |
| q25 |           |      |      |       | ,832  |      |
| q24 |           |      |      |       | ,676  |      |
| q1  |           |      |      |       |       | ,781 |

---

Extraction Method: Principal Component.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization .<sup>a</sup>

---

a. Rotation converged in 11 iterations.

---

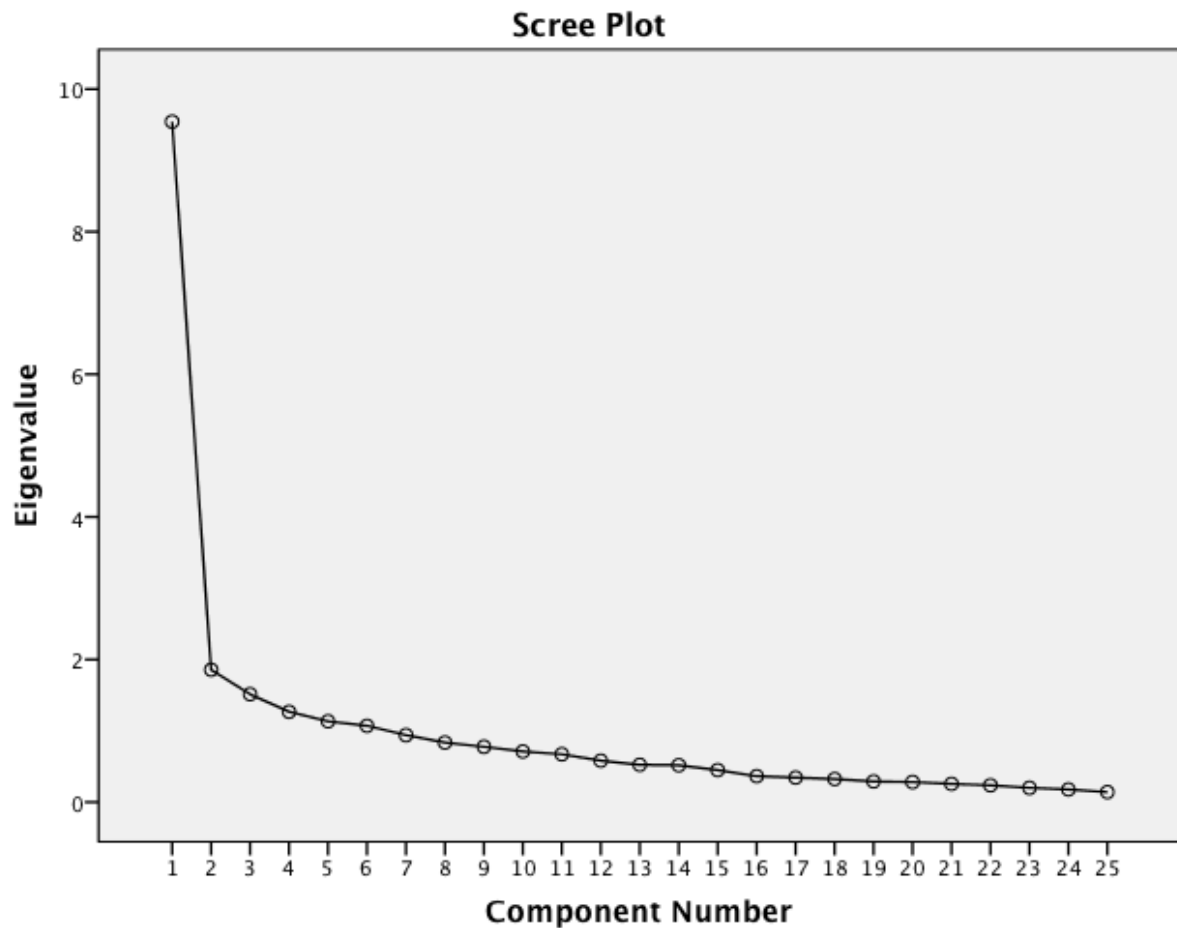


Figura 2 - Scree Plot da extracção de factores pelo Método das Componentes Principais com Rotação Varimax para a Escala II

Quadro 7 - KMO e Teste de Bartlett para extracção de dois factores na Escala II

|                                                  |                    |          |
|--------------------------------------------------|--------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. |                    | ,893     |
| Bartlett's Test of Sphericity                    | Approx. Chi-Square | 1983,556 |
|                                                  | df                 | 300      |
|                                                  | Sig.               | ,000     |

Quadro 8 - Matriz factorial com rotação Varimax da extracção de dois factores para a Escala II

|     | Component |      |
|-----|-----------|------|
|     | 1         | 2    |
| q23 | ,761      |      |
| q8  | ,752      |      |
| q22 | ,731      |      |
| q6  | ,696      |      |
| q16 | ,689      |      |
| q7  | ,676      |      |
| q17 | ,648      |      |
| q20 | ,638      |      |
| q21 | ,576      |      |
| q9  | ,529      |      |
| q18 | ,459      | ,432 |
| q2  | ,436      |      |
| q1  |           |      |
| q19 |           |      |
| q14 |           | ,709 |
| q12 | ,455      | ,653 |
| q13 | ,423      | ,648 |
| q5  |           | ,613 |
| q25 |           | ,586 |
| q15 |           | ,571 |
| q3  | ,415      | ,571 |
| q4  | ,455      | ,571 |
| q24 |           | ,522 |
| q10 | ,504      | ,513 |
| q11 | ,436      | ,477 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 3 iterations.

Quadro 9 - KMO e Teste de Bartlett para extracção de dois factores na Escala II sem item 1

|                                                  |      |
|--------------------------------------------------|------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | ,895 |
|--------------------------------------------------|------|

|                               |                    |          |
|-------------------------------|--------------------|----------|
|                               | Approx. Chi-Square | 1951,269 |
| Bartlett's Test of Sphericity | df                 | 276      |
|                               | Sig.               | ,000     |

Quadro 10 - Matriz Factorial com rotação Varimax da extracção de dois factores para a Escala II sem item 1

|     | Component |      |
|-----|-----------|------|
|     | 1         | 2    |
| q23 | ,766      |      |
| q8  | ,745      |      |
| q22 | ,741      |      |
| q6  | ,687      |      |
| q16 | ,687      |      |
| q7  | ,675      |      |
| q17 | ,648      |      |
| q20 | ,643      |      |
| q21 | ,583      |      |
| q9  | ,519      |      |
| q18 | ,449      | ,439 |
| q2  | ,425      |      |
| q19 |           |      |
| q14 |           | ,713 |
| q12 | ,455      | ,653 |
| q13 | ,424      | ,648 |
| q5  |           | ,617 |
| q25 |           | ,580 |
| q3  | ,405      | ,577 |
| q4  | ,451      | ,574 |
| q15 |           | ,574 |
| q24 |           | ,520 |
| q10 | ,504      | ,515 |
| q11 | ,433      | ,480 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 3 iterations.

Quadro 11 - Análise da Consistência Interna para o Factor 1 da Escala II

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,904             | 13         |

Quadro 12 - Análise da Consistência Interna do Factor 1 da Escala II conforme cada item é retirado

|     | Scale Mean if<br>Item Deleted | Scale Variance if<br>Item Deleted | Corrected Item-<br>Total Correlation | Cronbach's<br>Alpha if Item<br>Deleted |
|-----|-------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|
| q23 | 31,75                         | 73,767                            | ,646                                 | ,895                                   |
| q8  | 31,71                         | 73,079                            | ,697                                 | ,893                                   |
| q22 | 31,67                         | 73,194                            | ,716                                 | ,893                                   |
| q6  | 32,03                         | 73,175                            | ,678                                 | ,894                                   |
| q16 | 32,38                         | 71,957                            | ,685                                 | ,894                                   |
| q7  | 32,12                         | 72,711                            | ,679                                 | ,894                                   |
| q17 | 32,42                         | 71,597                            | ,704                                 | ,893                                   |
| q20 | 32,18                         | 71,446                            | ,688                                 | ,893                                   |
| q21 | 31,86                         | 73,558                            | ,643                                 | ,896                                   |
| q9  | 31,85                         | 74,028                            | ,594                                 | ,898                                   |
| q18 | 32,41                         | 75,060                            | ,574                                 | ,899                                   |
| q2  | 32,38                         | 76,083                            | ,523                                 | ,901                                   |
| q19 | 32,29                         | 82,657                            | ,151                                 | ,915                                   |

Quadro 13 - Análise da Consistência Interna para o Factor 2 da Escala II

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,885             | 11         |

Quadro 14 - Análise da Consistência Interna do Factor 2 da Escala II conforme cada item é retirado

|     | Scale Mean if<br>Item Deleted | Scale Variance if<br>Item Deleted | Corrected Item-<br>Total Correlation | Cronbach's<br>Alpha if Item<br>Deleted |
|-----|-------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|
| q14 | 21,16                         | 47,423                            | ,784                                 | ,863                                   |
| q12 | 21,19                         | 47,156                            | ,765                                 | ,863                                   |
| q13 | 21,44                         | 48,520                            | ,744                                 | ,866                                   |
| q5  | 21,20                         | 48,317                            | ,655                                 | ,871                                   |
| q25 | 21,11                         | 54,644                            | ,285                                 | ,894                                   |
| q15 | 21,43                         | 51,546                            | ,534                                 | ,879                                   |
| q3  | 21,16                         | 48,595                            | ,669                                 | ,870                                   |
| q4  | 20,70                         | 48,768                            | ,697                                 | ,869                                   |
| q24 | 21,35                         | 55,530                            | ,267                                 | ,893                                   |
| q10 | 20,24                         | 49,899                            | ,637                                 | ,873                                   |
| q11 | 20,21                         | 51,397                            | ,562                                 | ,877                                   |

Quadro 15 - Análise da Consistência Interna do Factor 2 da Escala II sem itens 24 e 25

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,907             | 9          |

Quadro 16 - Análise da Consistência Interna do Factor 1 da Escala II final

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,857             | 7          |

Quadro 17 - Análise da Consistência Interna do Factor 2 da Escala II final

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,925             | 14         |

Quadro 18 - KMO e Teste de Bartlett para Escala E

|                                                  |                    |         |
|--------------------------------------------------|--------------------|---------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. |                    | ,694    |
| Bartlett's Test of Sphericity                    | Approx. Chi-Square | 234,094 |
|                                                  | df                 | 28      |
|                                                  | Sig.               | ,000    |

Quadro 19 - Matriz Factorial com Rotação Varimax para Escala E

|                                                                  | Component |      |      |
|------------------------------------------------------------------|-----------|------|------|
|                                                                  | 1         | 2    | 3    |
| e5                                                               | ,843      |      |      |
| e4                                                               | ,831      |      |      |
| e3                                                               | ,779      |      |      |
| e8                                                               | ,415      |      |      |
| e1                                                               |           | ,852 |      |
| e6                                                               |           | ,741 | ,416 |
| e2                                                               |           |      | ,766 |
| e7                                                               |           |      | ,743 |
| Extraction Method: Principal Component Analysis.                 |           |      |      |
| Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. <sup>a</sup> |           |      |      |
| a. Rotation converged in 5 iterations.                           |           |      |      |

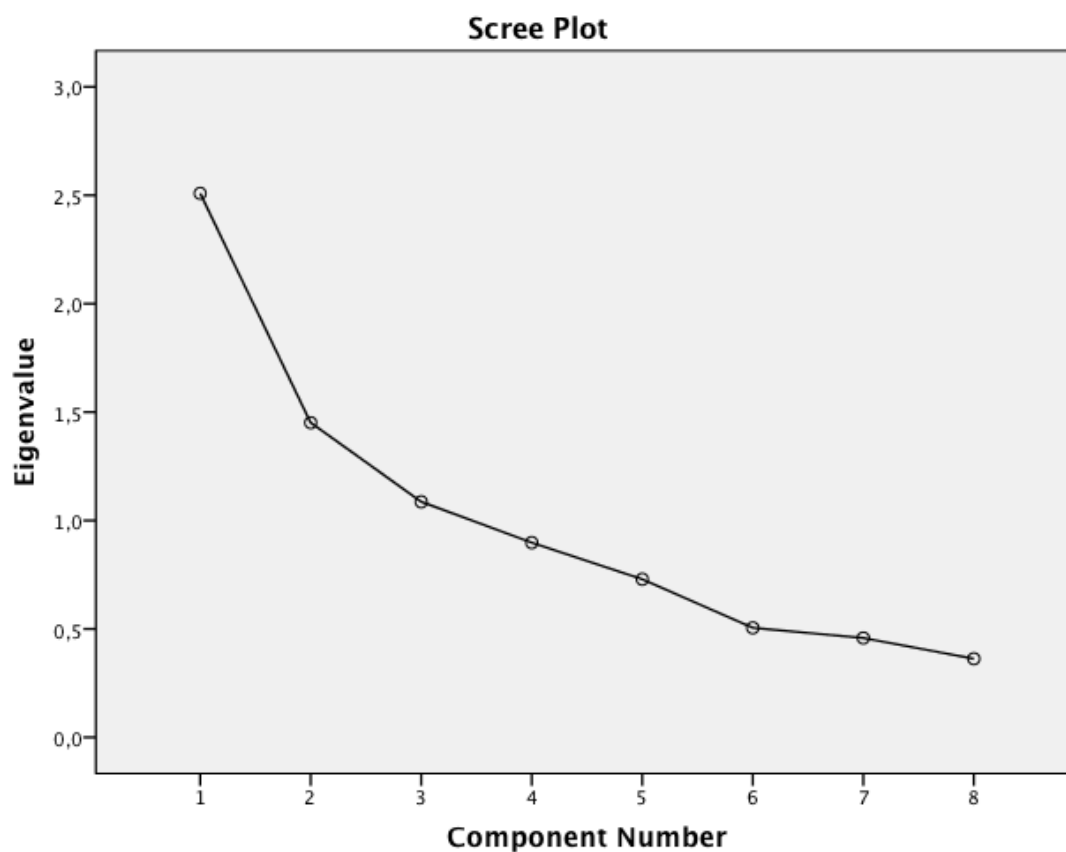


Figura 3 - Scree Plot Extração de Factores com Rotação Varimax para a Escala E

Quadro 20 - KMO e Teste de Bartlett para extração de dois factores Escala E

|                                                  |                    |         |
|--------------------------------------------------|--------------------|---------|
|                                                  |                    |         |
|                                                  |                    |         |
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. |                    | ,694    |
| Bartlett's Test of Sphericity                    | Approx. Chi-Square | 234,094 |
|                                                  | df                 | 28      |
|                                                  | Sig.               | ,000    |

Quadro 21 - Matriz factorial com Rotação Varimax com extracção de dois factores para a Escala E

|                                                                  | Component |      |
|------------------------------------------------------------------|-----------|------|
|                                                                  | 1         | 2    |
| e4                                                               | ,832      |      |
| e5                                                               | ,829      |      |
| e3                                                               | ,761      |      |
| e8                                                               | ,436      |      |
| e6                                                               |           | ,822 |
| e1                                                               |           | ,584 |
| e7                                                               |           | ,561 |
| e2                                                               |           | ,531 |
| Extraction Method: Principal Component Analysis.                 |           |      |
| Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. <sup>a</sup> |           |      |
| a. Rotation converged in 3 iterations.                           |           |      |

Quadro 22 - Análise da Consistência Interna para o Factor 1 da Escala E

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,666             | 4          |

Quadro 23 - Análise da Consistência Interna para o Factor 1 da Escala E conforme cada item é retirado

|    | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|----|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| e3 | 8,52                       | 3,162                          | ,552                             | ,556                             |
| e4 | 8,65                       | 2,711                          | ,563                             | ,519                             |
| e5 | 8,35                       | 2,962                          | ,581                             | ,526                             |
| e8 | 9,71                       | 2,852                          | ,241                             | ,798                             |

Quadro 24 - Análise da Consistência Interna do Factor 2 da Escala E

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,502             | 4          |

Quadro 25 - Análise da Consistência Interna do Factor 2 da Escala E conforme cada item é retirado

|    | Scale Mean if<br>Item Deleted | Scale Variance if<br>Item Deleted | Corrected Item-<br>Total Correlation | Cronbach's<br>Alpha if Item<br>Deleted |
|----|-------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|
| e6 | 10,23                         | 1,365                             | ,431                                 | ,311                                   |
| e1 | 10,18                         | 1,565                             | ,230                                 | ,486                                   |
| e7 | 10,41                         | 1,339                             | ,279                                 | ,452                                   |
| e2 | 10,70                         | 1,563                             | ,259                                 | ,461                                   |

Quadro 26 - KMO e Teste de Bartlett para extracção de um factor para Escala E

|                                                  |         |
|--------------------------------------------------|---------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | ,694    |
| Approx. Chi-Square                               | 234,094 |
| Bartlett's Test of Sphericity                    | df 28   |
| Sig.                                             | ,000    |

Quadro 27 - Matriz factorial para extracção de um factor na Escala E

| Component           |
|---------------------|
| 1                   |
| e3                  |
| ,788                |
| e4                  |
| ,784                |
| e5                  |
| ,778                |
| e7                  |
| ,433                |
| e1                  |
| ,417                |
| e8                  |
| e2                  |
| e6                  |
| Extraction Method:  |
| Principal Component |
| Analysis.           |
| a. 1 components     |
| extracted.          |

Quadro 28 - Análise da Consistência Interna para um factor na Escala E

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,679             | 5          |

Quadro 29 - KMO e Teste de Bartlett para Escala III

|                                                  |         |
|--------------------------------------------------|---------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | ,549    |
| Approx. Chi-Square                               | 141,257 |
| Bartlett's Test of Sphericity                    | df      |
|                                                  | 36      |
|                                                  | Sig.    |
|                                                  | ,000    |

Quadro 30 - Matriz factorial com Rotação Varimax para Escala III

|                                                                  | Component |       |       |      |
|------------------------------------------------------------------|-----------|-------|-------|------|
|                                                                  | 1         | 2     | 3     | 4    |
| q3_7                                                             | ,818      |       |       |      |
| q3_3                                                             | ,698      |       |       |      |
| q3_1                                                             | ,527      |       | -,510 |      |
| q3_4                                                             |           | ,772  |       |      |
| q3_5                                                             | ,563      | -,596 |       |      |
| q3_2                                                             |           | ,509  |       | ,414 |
| q3_6                                                             |           |       | ,823  |      |
| q3_9                                                             |           |       |       | ,680 |
| q3_8                                                             |           |       |       | ,604 |
| Extraction Method: Principal Component Analysis.                 |           |       |       |      |
| Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. <sup>a</sup> |           |       |       |      |
| a. Rotation converged in 10 iterations.                          |           |       |       |      |

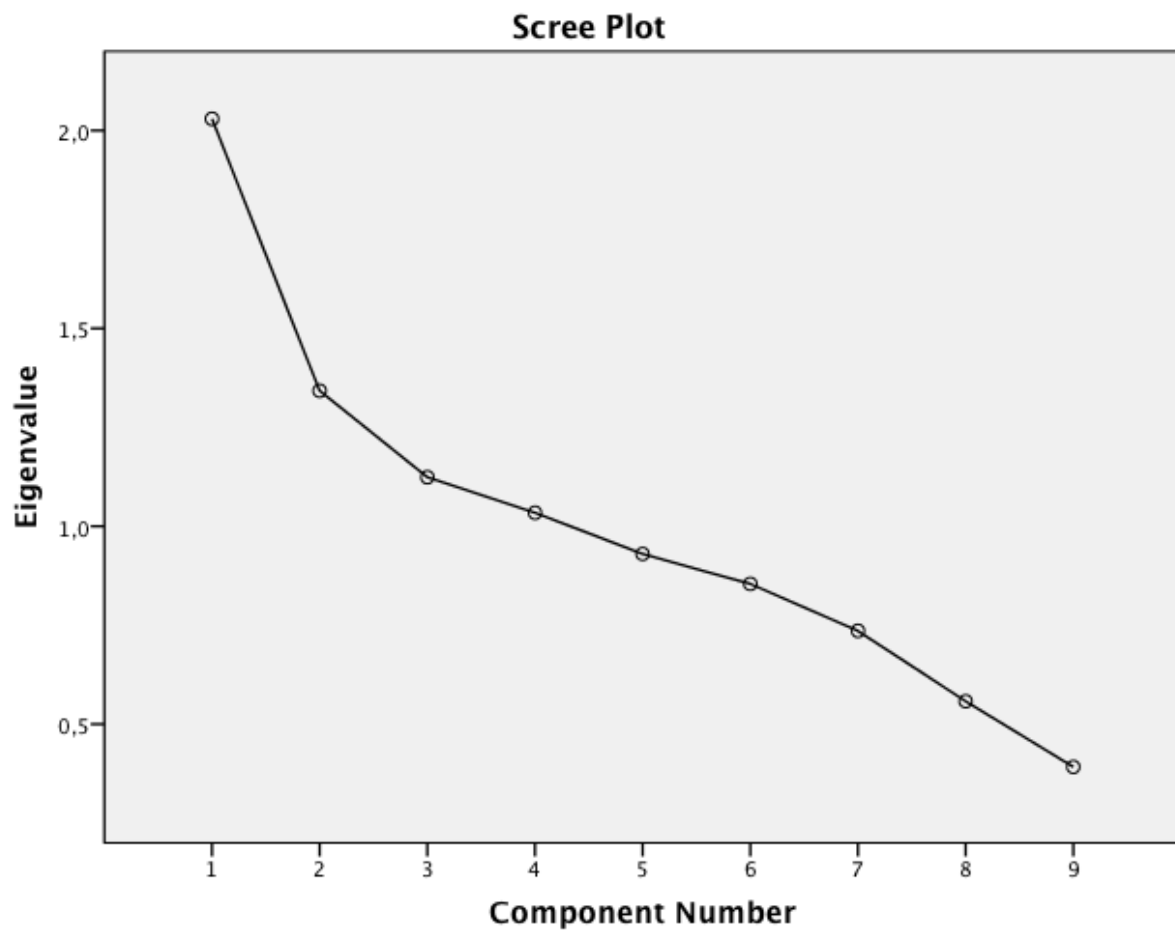


Figura 4 - Scree Plot para a extracção de factores com Rotação Varimax para a Escala III

Quadro 31 - KMO e Teste de Bartlett para extracção de dois factores para Escala III

|                                                  |                    |         |
|--------------------------------------------------|--------------------|---------|
|                                                  |                    |         |
|                                                  |                    |         |
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. |                    | ,549    |
|                                                  | Approx. Chi-Square | 141,257 |
| Bartlett's Test of Sphericity                    | df                 | 36      |
|                                                  | Sig.               | ,000    |

Quadro 32 - Matriz factorial com Rotação Varimax da extracção de dois factores para a Escala III

|                                                                  | Component |      |
|------------------------------------------------------------------|-----------|------|
|                                                                  | 1         | 2    |
| q3_7                                                             | ,826      |      |
| q3_3                                                             | ,670      |      |
| q3_1                                                             | ,600      |      |
| q3_5                                                             | ,509      |      |
| q3_9                                                             |           |      |
| q3_4                                                             |           | ,719 |
| q3_2                                                             |           | ,565 |
| q3_6                                                             |           | ,545 |
| q3_8                                                             |           |      |
| Extraction Method: Principal Component Analysis.                 |           |      |
| Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. <sup>a</sup> |           |      |
| a. Rotation converged in 3 iterations.                           |           |      |

Quadro 33 - Análise da Consistência Interna para o Factor 1 Escala III

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,551             | 5          |

Quadro 34 - Análise da Consistência Interna para o Factor 1 da Escala III conforme cada item é retirado

|      | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| q3_1 | 12,56                      | 6,021                          | ,303                             | ,501                             |
| q3_3 | 12,17                      | 6,443                          | ,306                             | ,503                             |
| q3_5 | 12,19                      | 6,321                          | ,339                             | ,487                             |
| q3_7 | 12,49                      | 4,843                          | ,536                             | ,344                             |
| q3_9 | 13,36                      | 5,918                          | ,158                             | ,616                             |

Quadro 35 - Análise da Consistência Interna para o Factor 2 da Escala III

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,340             | 4          |

Quadro 36 - Análise da Consistência Interna para o Factor 2 da Escala III conforme cada item é retirado

|      | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| q3_2 | 6,17                       | 4,227                          | ,178                             | ,280                             |
| q3_4 | 6,62                       | 4,360                          | ,191                             | ,263                             |
| q3_6 | 6,49                       | 4,351                          | ,211                             | ,241                             |
| q3_8 | 6,12                       | 4,631                          | ,135                             | ,327                             |

Quadro 37 - KMO e Teste de Bartlett para extracção de um factor para Escala III

|                                                  |        |
|--------------------------------------------------|--------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | ,602   |
| Approx. Chi-Square                               | 86,106 |
| Bartlett's Test of Sphericity                    | df 6   |
| Sig.                                             | ,000   |

Quadro 38 - Matriz factorial da extracção de um factor para a Escala III

| Component                                           |
|-----------------------------------------------------|
| 1                                                   |
| q3_7 ,856                                           |
| q3_3 ,674                                           |
| q3_5 ,606                                           |
| q3_1 ,572                                           |
| Extraction Method:<br>Principal Component Analysis. |
| a. 1 components extracted.                          |

Quadro 39 - Análise da Consistência Interna para um factor na Escala III

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,616             | 4          |

Quadro 40 - Estatística Descritiva Variáveis "Percepção Face ao Colega com PEA" e "Comportamentos Face ao Colega com PEA"

|                                                       | Percepção | Comportamento     |
|-------------------------------------------------------|-----------|-------------------|
| N                                                     | Valid     | 165               |
|                                                       | Missing   | 0                 |
| Mean                                                  | 2,6909    | 2,3124            |
| Median                                                | 2,8333    | 2,2143            |
| Mode                                                  | 3,43      | 1,43 <sup>a</sup> |
| Std. Deviation                                        | ,76639    | ,71903            |
| Variance                                              | ,587      | ,517              |
| Skewness                                              | -,267     | ,407              |
| Std. Error of Skewness                                | ,189      | ,189              |
| Kurtosis                                              | -,878     | -,589             |
| Std. Error of Kurtosis                                | ,376      | ,376              |
| Minimum                                               | 1,00      | 1,00              |
| Maximum                                               | 4,00      | 4,00              |
| a. Multiple modes exist. The smallest value is shown. |           |                   |

Quadro 41 - Estatísticas Descritivas Variável "Sentimentos Face ao Colega com PEA"

|                |         |     |
|----------------|---------|-----|
| N              | Valid   | 163 |
|                | Missing | 2   |
| Mean           | 3,2434  |     |
| Median         | 3,3333  |     |
| Mode           | 3,00    |     |
| Std. Deviation | ,56055  |     |
| Variance       | ,314    |     |

|                        |       |
|------------------------|-------|
| Skewness               | -,749 |
| Std. Error of Skewness | ,190  |
| Kurtosis               | 1,088 |
| Std. Error of Kurtosis | ,378  |
| Minimum                | 1,33  |
| Maximum                | 4,00  |

Quadro 42 - Estatísticas Descritivas Itens e1, e2, e6, e7 e e8

|                        |         | e1     | e2    | e6     | e7     | e8    |
|------------------------|---------|--------|-------|--------|--------|-------|
| N                      | Valid   | 161    | 161   | 162    | 160    | 161   |
|                        | Missing | 4      | 4     | 3      | 5      | 4     |
| Mean                   |         | 3,66   | 3,15  | 3,62   | 3,44   | 2,02  |
| Median                 |         | 4,00   | 3,00  | 4,00   | 4,00   | 2,00  |
| Mode                   |         | 4      | 3     | 4      | 4      | 1     |
| Std. Deviation         |         | ,571   | ,550  | ,548   | ,670   | 1,000 |
| Variance               |         | ,326   | ,303  | ,300   | ,449   | ,999  |
| Skewness               |         | -1,666 | -,159 | -1,283 | -1,166 | ,558  |
| Std. Error of Skewness |         | ,191   | ,191  | ,191   | ,192   | ,191  |
| Kurtosis               |         | 2,866  | 1,191 | 2,023  | 1,693  | -,831 |
| Std. Error of Kurtosis |         | ,380   | ,380  | ,379   | ,381   | ,380  |
| Minimum                |         | 1      | 1     | 1      | 1      | 1     |
| Maximum                |         | 4      | 4     | 4      | 4      | 4     |

Quadro 43 - Estatística Descritiva Variável "Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares"

|                        |         |        |
|------------------------|---------|--------|
| N                      | Valid   | 163    |
|                        | Missing | 2      |
| Mean                   |         | 3,3308 |
| Median                 |         | 3,5000 |
| Mode                   |         | 4,00   |
| Std. Deviation         |         | ,61359 |
| Variance               |         | ,376   |
| Skewness               |         | -,829  |
| Std. Error of Skewness |         | ,190   |
| Kurtosis               |         | ,055   |
| Std. Error of Kurtosis |         | ,378   |
| Minimum                |         | 1,25   |

|         |      |
|---------|------|
| Maximum | 4,00 |
|---------|------|

Quadro 44 - Estatística Descritiva Itens q3\_2, q3\_4 e q3\_6

|                        |         | q3_2   | q3_4  | q3_6   |
|------------------------|---------|--------|-------|--------|
| N                      | Valid   | 162    | 163   | 163    |
|                        | Missing | 3      | 2     | 2      |
| Mean                   |         | 2,30   | 1,84  | 1,99   |
| Median                 |         | 2,00   | 1,00  | 2,00   |
| Mode                   |         | 1      | 1     | 1      |
| Std. Deviation         |         | 1,153  | 1,083 | 1,066  |
| Variance               |         | 1,330  | 1,172 | 1,136  |
| Skewness               |         | ,247   | ,825  | ,582   |
| Std. Error of Skewness |         | ,191   | ,190  | ,190   |
| Kurtosis               |         | -1,391 | -,837 | -1,043 |
| Std. Error of Kurtosis |         | ,379   | ,378  | ,378   |
| Minimum                |         | 1      | 1     | 1      |
| Maximum                |         | 4      | 4     | 4      |

Quadro 45 - Distribuição de Frequências Item q3\_2

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 55        | 33,3    | 34,0          | 34,0               |
|         | 2      | 38        | 23,0    | 23,5          | 57,4               |
|         | 3      | 34        | 20,6    | 21,0          | 78,4               |
|         | 4      | 35        | 21,2    | 21,6          | 100,0              |
|         | Total  | 162       | 98,2    | 100,0         |                    |
| Missing | System | 3         | 1,8     |               |                    |
| Total   |        | 165       | 100,0   |               |                    |

Quadro 46 - Distribuição de Frequências Item q3\_4

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 93        | 56,4    | 57,1          | 57,1               |
|         | 2      | 20        | 12,1    | 12,3          | 69,3               |
|         | 3      | 33        | 20,0    | 20,2          | 89,6               |
|         | 4      | 17        | 10,3    | 10,4          | 100,0              |
|         | Total  | 163       | 98,8    | 100,0         |                    |
| Missing | System | 2         | 1,2     |               |                    |
| Total   |        | 165       | 100,0   |               |                    |

Quadro 47 - Distribuição de Frequências Item q3\_6

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 75        | 45,5    | 46,0          | 46,0               |
|         | 2      | 33        | 20,0    | 20,2          | 66,3               |
|         | 3      | 37        | 22,4    | 22,7          | 89,0               |
|         | 4      | 18        | 10,9    | 11,0          | 100,0              |
|         | Total  | 163       | 98,8    | 100,0         |                    |
| Missing | System | 2         | 1,2     |               |                    |
| Total   |        | 165       | 100,0   |               |                    |

Quadro 48 - Correlação Entre Item e8 e q3\_2

|                |      | e8                      | q3_2    |
|----------------|------|-------------------------|---------|
| Spearman's rho | e8   | Correlation Coefficient | 1,000   |
|                |      | Sig. (2-tailed)         | ,000    |
|                |      | N                       | 161     |
|                | q3_2 | Correlation Coefficient | -,288** |
|                |      | Sig. (2-tailed)         | ,000    |
|                |      | N                       | 159     |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Quadro 49 - Distribuição de Frequências "Localização do Aluno com PEA"

|       |                                | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sozinho                        | 16        | 9,7     | 9,7           | 9,7                |
|       | Ao Lado de Outro Colega        | 104       | 63,0    | 63,0          | 72,7               |
|       | Junto de um Professor/Auxiliar | 26        | 15,8    | 15,8          | 88,5               |
|       | Colega e Professor/Auxiliar    | 19        | 11,5    | 11,5          | 100,0              |
|       | Total                          | 165       | 100,0   | 100,0         |                    |

Quadro 50 - Distribuição de Frequências "Tempo de Permanência na Sala de Aula"

|       |                      | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Tempo Inteiro        | 35        | 21,2    | 21,2          | 21,2               |
|       | Até 5h/Semana        | 57        | 34,5    | 34,5          | 55,8               |
|       | Entre 5 e 10h/Semana | 54        | 32,7    | 32,7          | 88,5               |
|       | Tempos Durante o Dia | 19        | 11,5    | 11,5          | 100,0              |
|       | Total                | 165       | 100,0   | 100,0         |                    |

Quadro 51 - Distribuição de Frequências Questão de Resposta Aberta sobre Ambiente de Sala de Aula

|       |                                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sem Perturbacoes Significativas | 36        | 21,8    | 21,8          | 21,8               |
|       | Efeito Calmante Turma           | 11        | 6,7     | 6,7           | 28,5               |
|       | Normal                          | 67        | 40,6    | 40,6          | 69,1               |
|       | Nao Responde                    | 15        | 9,1     | 9,1           | 78,2               |
|       | Nao tem conhecimento            | 36        | 21,8    | 21,8          | 100,0              |
|       | Total                           | 165       | 100,0   | 100,0         |                    |

Quadro 52 - Correlação entre "Idade" e "Percepção Face ao Colega com PEA"

|           |                     | Idade | Percepção |
|-----------|---------------------|-------|-----------|
| Idade     | Pearson Correlation | 1     | -,143     |
|           | Sig. (2-tailed)     |       | ,068      |
|           | N                   | 164   | 164       |
| Percepção | Pearson Correlation | -,143 | 1         |
|           | Sig. (2-tailed)     | ,068  |           |
|           | N                   | 164   | 165       |

Quadro 53 - Correlação entre "Idade" e "Comportamentos Face ao Colega com PEA"

|               |                     | Idade   | Comportamento |
|---------------|---------------------|---------|---------------|
| Idade         | Pearson Correlation | 1       | -,244**       |
|               | Sig. (2-tailed)     |         | ,002          |
|               | N                   | 164     | 164           |
| Comportamento | Pearson Correlation | -,244** | 1             |
|               | Sig. (2-tailed)     | ,002    |               |
|               | N                   | 164     | 165           |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Quadro 54 - Correlação entre "Idade" e "Sentimentos Face ao Colega com PEA"

|                    |                     | Idade   | Sentimentos_colega |
|--------------------|---------------------|---------|--------------------|
| Idade              | Pearson Correlation | 1       | -,383**            |
|                    | Sig. (2-tailed)     |         | ,000               |
|                    | N                   | 164     | 162                |
| Sentimentos_colega | Pearson Correlation | -,383** | 1                  |
|                    | Sig. (2-tailed)     | ,000    |                    |
|                    | N                   | 162     | 163                |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Quadro 55 - Correlação entre "Idade" e "Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares"

|         |                     | Idade   | Atitude |
|---------|---------------------|---------|---------|
| Idade   | Pearson Correlation | 1       | -,414** |
|         | Sig. (2-tailed)     |         | ,000    |
|         | N                   | 164     | 162     |
| Atitude | Pearson Correlation | -,414** | 1       |
|         | Sig. (2-tailed)     | ,000    |         |
|         | N                   | 162     | 163     |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Quadro 56 - Testes de Normalidade das Variáveis Dependentes com Variável Dependente "Localização do Aluno com PEA na Sala de Aula"

|                    | Onde_Senta                     | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |       | Shapiro-Wilk |     |      |
|--------------------|--------------------------------|---------------------------------|-----|-------|--------------|-----|------|
|                    |                                | Statistic                       | df  | Sig.  | Statistic    | df  | Sig. |
| Atitude            | Sozinho                        | ,283                            | 18  | ,000  | ,723         | 18  | ,000 |
|                    | Ao Lado de Outro Colega        | ,189                            | 100 | ,000  | ,895         | 100 | ,000 |
|                    | Junto de um Professor/Auxiliar | ,139                            | 25  | ,200* | ,940         | 25  | ,150 |
|                    | Colega e Professor/Auxiliar    | ,306                            | 19  | ,000  | ,782         | 19  | ,001 |
|                    |                                |                                 |     |       |              |     |      |
| Sentimentos_colega | Sozinho                        | ,146                            | 18  | ,200* | ,910         | 18  | ,085 |
|                    | Ao Lado de Outro Colega        | ,194                            | 100 | ,000  | ,896         | 100 | ,000 |
|                    | Junto de um Professor/Auxiliar | ,140                            | 25  | ,200* | ,921         | 25  | ,055 |
|                    | Colega e Professor/Auxiliar    | ,200                            | 19  | ,043  | ,880         | 19  | ,022 |
|                    |                                |                                 |     |       |              |     |      |
| Percepcao          | Sozinho                        | ,105                            | 18  | ,200* | ,972         | 18  | ,835 |
|                    | Ao Lado de Outro Colega        | ,112                            | 100 | ,004  | ,951         | 100 | ,001 |
|                    | Junto de um Professor/Auxiliar | ,112                            | 25  | ,200* | ,971         | 25  | ,664 |
|                    | Colega e Professor/Auxiliar    | ,196                            | 19  | ,052  | ,886         | 19  | ,027 |
|                    |                                |                                 |     |       |              |     |      |

|                                                    |                                |      |     |       |      |     |      |
|----------------------------------------------------|--------------------------------|------|-----|-------|------|-----|------|
| Comportamento                                      | Sozinho                        | ,152 | 18  | ,200* | ,913 | 18  | ,098 |
|                                                    | Ao Lado de Outro Colega        | ,101 | 100 | ,014  | ,955 | 100 | ,002 |
|                                                    | Junto de um Professor/Auxiliar | ,144 | 25  | ,195  | ,931 | 25  | ,090 |
|                                                    | Colega e Professor/Auxiliar    | ,165 | 19  | ,183  | ,932 | 19  | ,192 |
|                                                    |                                |      |     |       |      |     |      |
| *. This is a lower bound of the true significance. |                                |      |     |       |      |     |      |
| a. Lilliefors Significance Correction              |                                |      |     |       |      |     |      |

|                | Onde_Senta                     | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |       | Shapiro-Wilk |     |      |
|----------------|--------------------------------|---------------------------------|-----|-------|--------------|-----|------|
|                |                                | Estatística                     | df  | Sig.  | Estatística  | df  | Sig. |
|                |                                | ca                              |     |       | a            |     |      |
| Nova_Percepção | Sozinho                        | ,142                            | 18  | ,200* | ,953         | 18  | ,474 |
|                | Ao Lado de Outro Colega        | ,145                            | 102 | ,000  | ,905         | 102 | ,000 |
|                | Junto de um Professor/Auxiliar | ,169                            | 26  | ,053  | ,943         | 26  | ,158 |
|                | Colega e Professor/Auxiliar    | ,174                            | 19  | ,133  | ,897         | 19  | ,043 |
|                |                                |                                 |     |       |              |     |      |

Quadro 57 - Teste de Normalidade Valiável "Nova\_Percepção"

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Quadro 58 - Teste de Levene para Variável "Nova\_Percepção"

|                |                                         | Levene<br>Statistic | df1 | df2     | Sig. |
|----------------|-----------------------------------------|---------------------|-----|---------|------|
| Nova_Percepção | Based on Mean                           | 3,838               | 3   | 161     | ,011 |
|                | Based on Median                         | 3,061               | 3   | 161     | ,030 |
|                | Based on Median and<br>with adjusted df | 3,061               | 3   | 151,673 | ,030 |
|                | Based on trimmed mean                   | 3,752               | 3   | 161     | ,012 |

### Hypothesis Test Summary

|   | Null Hypothesis                                                                     | Test                                          | Sig. | Decision                    |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of Atitude is the same across categories of Onde_Senta.            | Independent-Samples<br>Kruskal-Wallis<br>Test | ,017 | Reject the null hypothesis. |
| 2 | The distribution of Sentimentos_colega is the same across categories of Onde_Senta. | Independent-Samples<br>Kruskal-Wallis<br>Test | ,062 | Retain the null hypothesis. |
| 3 | The distribution of Percepcao is the same across categories of Onde_Senta.          | Independent-Samples<br>Kruskal-Wallis<br>Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |
| 4 | The distribution of Comportamento is the same across categories of Onde_Senta.      | Independent-Samples<br>Kruskal-Wallis<br>Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Figura 5 - Testes de Kruskal-Wallis para Estudo "Localização do Aluno com PEA"

Quadro 59 - Estatística Descritiva para Variáveis "Localização do Aluno com PEA e "Percepção Face ao Aluno com PEA"

| Onde_Senta                     |                                  |             | Statistic | Std. Error |
|--------------------------------|----------------------------------|-------------|-----------|------------|
| Sozinho                        | Mean                             |             | 2,7411    | ,13827     |
|                                | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 2,4464    |            |
|                                |                                  | Upper Bound | 3,0358    |            |
|                                | 5% Trimmed Mean                  |             | 2,7520    |            |
|                                | Median                           |             | 2,7857    |            |
|                                | Variance                         |             | ,306      |            |
|                                | Std. Deviation                   |             | ,55307    |            |
|                                | Minimum                          |             | 1,71      |            |
|                                | Maximum                          |             | 3,57      |            |
|                                | Range                            |             | 1,86      |            |
|                                | Interquartile Range              |             | ,86       |            |
|                                | Skewness                         |             | -,259     | ,564       |
|                                | Kurtosis                         |             | -,577     | 1,091      |
| Percepção                      | Mean                             |             | 2,8791    | ,07105     |
|                                | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 2,7382    |            |
|                                |                                  | Upper Bound | 3,0200    |            |
|                                | 5% Trimmed Mean                  |             | 2,9005    |            |
|                                | Median                           |             | 3,0000    |            |
|                                | Variance                         |             | ,525      |            |
|                                | Std. Deviation                   |             | ,72457    |            |
|                                | Minimum                          |             | 1,00      |            |
|                                | Maximum                          |             | 4,00      |            |
|                                | Range                            |             | 3,00      |            |
|                                | Interquartile Range              |             | 1,11      |            |
|                                | Skewness                         |             | -,456     | ,237       |
|                                | Kurtosis                         |             | -,590     | ,469       |
| Ao Lado de Outro Colega        | Mean                             |             | 2,1429    | ,12827     |
|                                | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 1,8787    |            |
|                                |                                  | Upper Bound | 2,4070    |            |
|                                | 5% Trimmed Mean                  |             | 2,1408    |            |
|                                | Median                           |             | 2,2143    |            |
|                                | Variance                         |             | ,428      |            |
|                                | Std. Deviation                   |             | ,65406    |            |
| Junto de um Professor/Auxiliar | Mean                             |             | 2,1429    | ,12827     |
|                                | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 1,8787    |            |
|                                |                                  | Upper Bound | 2,4070    |            |
|                                | 5% Trimmed Mean                  |             | 2,1408    |            |
|                                | Median                           |             | 2,2143    |            |
|                                | Variance                         |             | ,428      |            |
|                                | Std. Deviation                   |             | ,65406    |            |

|                                |                                     |                |        |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------------|--------|
| Colega e<br>Professor/Auxiliar | Minimum                             | 1,00           |        |
|                                | Maximum                             | 3,33           |        |
|                                | Range                               | 2,33           |        |
|                                | Interquartile Range                 | 1,13           |        |
|                                | Skewness                            | -,032          | ,456   |
|                                | Kurtosis                            | -,883          | ,887   |
|                                | Mean                                | 2,3680         | ,19835 |
|                                | 95% Confidence<br>Interval for Mean | Lower<br>Bound | 1,9513 |
|                                |                                     | Upper<br>Bound | 2,7848 |
|                                | 5% Trimmed Mean                     | 2,3534         |        |
|                                | Median                              | 2,1429         |        |
|                                | Variance                            | ,747           |        |
|                                | Std. Deviation                      | ,86458         |        |
|                                | Minimum                             | 1,29           |        |
|                                | Maximum                             | 3,71           |        |
|                                | Range                               | 2,43           |        |
|                                | Interquartile Range                 | 1,71           |        |
|                                | Skewness                            | ,233           | ,524   |
|                                | Kurtosis                            | -1,643         | 1,014  |

Quadro 60 - Teste de Normalidade Variável "Nova\_Comportamento"

|                    | Onde_Senta                     | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |       | Shapiro-Wilk |     |      |
|--------------------|--------------------------------|---------------------------------|-----|-------|--------------|-----|------|
|                    |                                | Statistic                       | df  | Sig.  | Statistic    | df  | Sig. |
| Nova_Comportamento | Sozinho                        | ,159                            | 18  | ,200* | ,901         | 18  | ,060 |
|                    | Ao Lado de Outro Colega        | ,076                            | 102 | ,167  | ,964         | 102 | ,007 |
|                    | Junto de um Professor/Auxiliar | ,106                            | 26  | ,200* | ,961         | 26  | ,414 |
|                    | Colega e Professor/Auxiliar    | ,140                            | 19  | ,200* | ,927         | 19  | ,150 |

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Quadro 61 - Teste de Levene para Variável "Nova\_Comportamento"

|                    |                                                     | Levene<br>Statistic | df1 | df2     | Sig. |
|--------------------|-----------------------------------------------------|---------------------|-----|---------|------|
| Nova_Comportamento | Baseado na Mean                                     | 1,734               | 3   | 161     | ,162 |
|                    | Baseado na Mediana                                  | 1,703               | 3   | 161     | ,169 |
|                    | Baseado na mediana com graus de liberdade ajustados | 1,703               | 3   | 150,080 | ,169 |
|                    | Baseado na media ajustada                           | 1,767               | 3   | 161     | ,156 |
|                    |                                                     |                     |     |         |      |

Quadro 62 – Teste Paramétrico Anova One-Way "Nova\_Comportamento" e "Localização do Aluno com PEA"

| Dependent Variable: Nova_Comportamento          |                               |     |                |         |      |                        |                       |                                |
|-------------------------------------------------|-------------------------------|-----|----------------|---------|------|------------------------|-----------------------|--------------------------------|
| Source                                          | Type III<br>Sum of<br>Squares | df  | Mean<br>Square | F       | Sig. | Partial Eta<br>Squared | Noncent.<br>Parameter | Observed<br>Power <sup>b</sup> |
| Corrected Model                                 | ,381 <sup>a</sup>             | 3   | ,127           | 7,389   | ,000 | ,121                   | 22,166                | ,984                           |
| Intercept                                       | 10,033                        | 1   | 10,033         | 584,109 | ,000 | ,784                   | 584,109               | 1,000                          |
| Onde_Senta                                      | ,381                          | 3   | ,127           | 7,389   | ,000 | ,121                   | 22,166                | ,984                           |
| Error                                           | 2,766                         | 161 | ,017           |         |      |                        |                       |                                |
| Total                                           | 22,519                        | 165 |                |         |      |                        |                       |                                |
| Corrected Total                                 | 3,146                         | 164 |                |         |      |                        |                       |                                |
| a. R Squared = ,121 (Adjusted R Squared = ,105) |                               |     |                |         |      |                        |                       |                                |
| b. Computed using alpha =                       |                               |     |                |         |      |                        |                       |                                |

Quadro 63 - Teste de Comparação Múltipla de Médias Variáveis "Nova\_Comportamento" e "Localização do Aluno com PEA"

Dependent Variable: Nova\_Comportamento

Tukey HSD

| (I) Onde_Senta                 | (J) Onde_Senta                 | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval |             |
|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
|                                |                                |                       |            |      | Lower Bound             | Upper Bound |
| Sozinho                        | Ao Lado de Outro Colega        | -,01211               | ,03520     | ,986 | -,1035                  | ,0793       |
|                                | Junto de um Professor/Auxiliar | ,11738*               | ,04164     | ,028 | ,0093                   | ,2255       |
|                                | Colega e Professor/Auxiliar    | ,05403                | ,04447     | ,618 | -,0614                  | ,1695       |
| Ao Lado de Outro Colega        | Sozinho                        | ,01211                | ,03520     | ,986 | -,0793                  | ,1035       |
|                                | Junto de um Professor/Auxiliar | ,12949*               | ,02874     | ,000 | ,0549                   | ,2041       |
|                                | Colega e Professor/Auxiliar    | ,06614                | ,03270     | ,184 | -,0187                  | ,1510       |
| Junto de um Professor/Auxiliar | Sozinho                        | -,11738*              | ,04164     | ,028 | -,2255                  | -,0093      |
|                                | Ao Lado de Outro Colega        | -,12949*              | ,02874     | ,000 | -,2041                  | -,0549      |
|                                | Colega e Professor/Auxiliar    | -,06335               | ,03956     | ,381 | -,1660                  | ,0393       |
| Colega e Professor/Auxiliar    | Sozinho                        | -,05403               | ,04447     | ,618 | -,1695                  | ,0614       |
|                                | Ao Lado de Outro Colega        | -,06614               | ,03270     | ,184 | -,1510                  | ,0187       |
|                                | Junto de um Professor/Auxiliar | ,06335                | ,03956     | ,381 | -,0393                  | ,1660       |

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Quadro 64 - Estatísticas descritivas para as variáveis "Localização do Aluno com PEA na Sala de Aula" e "Nova\_Comportamentos"

| Onde_Senta         |                                  | Statistic   | Std. Error |
|--------------------|----------------------------------|-------------|------------|
| Nova_Comportamento | Mean                             | ,3597       | ,02101     |
|                    | Lower Bound                      | ,3150       |            |
|                    | 95% Confidence Interval for Mean | Upper Bound | ,4045      |
|                    | 5% Trimmed Mean                  |             | ,3624      |
|                    | Median                           |             | ,3765      |
|                    | Variance                         |             | ,007       |
|                    | Sozinho                          |             |            |

|                                |                                  |             |              |
|--------------------------------|----------------------------------|-------------|--------------|
| Ao Lado de Outro Colega        | Std. Deviation                   |             | ,08403       |
|                                | Minimum                          |             | ,22          |
|                                | Maximum                          |             | ,46          |
|                                | Range                            |             | ,24          |
|                                | Interquartile Range              |             | ,17          |
|                                | Skewness                         |             | -,512 ,564   |
|                                | Kurtosis                         |             | -1,267 1,091 |
|                                | Mean                             |             | ,3718 ,01376 |
|                                | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | ,3446        |
|                                |                                  | Upper Bound | ,3991        |
|                                | 5% Trimmed Mean                  |             | ,3763        |
|                                | Median                           |             | ,3724        |
|                                | Variance                         |             | ,020         |
|                                | Std. Deviation                   |             | ,14029       |
|                                | Minimum                          |             | ,00          |
|                                | Maximum                          |             | ,60          |
|                                | Range                            |             | ,60          |
|                                | Interquartile Range              |             | ,19          |
|                                | Skewness                         |             | -,348 ,237   |
|                                | Kurtosis                         |             | -,529 ,469   |
| Junto de um Professor/Auxiliar | Mean                             |             | ,2424 ,02200 |
|                                | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | ,1971        |
|                                |                                  | Upper Bound | ,2877        |
|                                | 5% Trimmed Mean                  |             | ,2408        |
|                                | Median                           |             | ,2341        |
|                                | Variance                         |             | ,013         |
|                                | Std. Deviation                   |             | ,11218       |
|                                | Minimum                          |             | ,06          |
|                                | Maximum                          |             | ,45          |
|                                | Range                            |             | ,40          |
|                                | Interquartile Range              |             | ,17          |
|                                | Skewness                         |             | ,303 ,456    |
|                                | Kurtosis                         |             | -,714 ,887   |
|                                | Mean                             |             | ,3057 ,03048 |
|                                | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | ,2417        |
|                                |                                  | Upper Bound |              |
| Colega e Professor/Auxiliar    |                                  |             |              |
|                                |                                  |             |              |

|                     |             |        |
|---------------------|-------------|--------|
|                     | Upper Bound | ,3697  |
| 5% Trimmed Mean     |             | ,3121  |
| Median              |             | ,3310  |
| Variance            |             | ,018   |
| Std. Deviation      |             | ,13286 |
| Minimum             |             | ,03    |
| Maximum             |             | ,47    |
| Range               |             | ,44    |
| Interquartile Range |             | ,23    |
| Skewness            |             | -,497  |
| Kurtosis            |             | -,695  |
|                     |             | 1,014  |

Quadro 65 - Teste de Normalidade Variável "Nova\_Sentimentos"

|                                       | Onde_Senta                     | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|---------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                                       |                                | Statistic                       | df  | Sig. | Statistic    | df  | Sig. |
| Nova_Sentimentos                      | Sozinho                        | ,170                            | 18  | ,182 | ,886         | 18  | ,033 |
|                                       | Ao Lado de Outro Colega        | ,194                            | 101 | ,000 | ,892         | 101 | ,000 |
|                                       | Junto de um Professor/Auxiliar | ,206                            | 25  | ,007 | ,872         | 25  | ,005 |
|                                       | Colega e Professor/Auxiliar    | ,191                            | 19  | ,067 | ,798         | 19  | ,001 |
|                                       |                                |                                 |     |      |              |     |      |
| a. Lilliefors Significance Correction |                                |                                 |     |      |              |     |      |

Quadro 66 - Teste de Levene Para Variável "Nova\_Sentimentos"

|                  |                                      | Levene Statistic | df1 | df2    | Sig. |
|------------------|--------------------------------------|------------------|-----|--------|------|
| Nova_Sentimentos | Based on Mean                        | 8,480            | 3   | 159    | ,000 |
|                  | Based on Median                      | 6,437            | 3   | 159    | ,000 |
|                  | Based on Median and with adjusted df | 6,437            | 3   | 82,970 | ,001 |
|                  | Based on trimmed mean                | 7,809            | 3   | 159    | ,000 |

Quadro 67 - Estatística Descritiva para Variáveis "Localização do Aluno com PEA" e "Sentimentos Face ao Aluno com PEA"

| Onde_Senta                     |                                  | Statistic   | Std. Error |
|--------------------------------|----------------------------------|-------------|------------|
| Sozinho                        | Mean                             | 3,4375      | ,11674     |
|                                | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 3,1887     |
|                                |                                  | Upper Bound | 3,6863     |
|                                | 5% Trimmed Mean                  | 3,4676      |            |
|                                | Median                           | 3,3333      |            |
|                                | Variance                         | ,218        |            |
|                                | Std. Deviation                   | ,46696      |            |
|                                | Minimum                          | 2,33        |            |
|                                | Maximum                          | 4,00        |            |
|                                | Range                            | 1,67        |            |
|                                | Interquartile Range              | ,83         |            |
|                                | Skewness                         | -,640       | ,564       |
|                                | Kurtosis                         | ,494        | 1,091      |
| Sentimentos_colega             | Mean                             | 3,2783      | ,04532     |
|                                | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 3,1884     |
|                                |                                  | Upper Bound | 3,3682     |
|                                | 5% Trimmed Mean                  | 3,2907      |            |
|                                | Median                           | 3,3333      |            |
|                                | Variance                         | ,212        |            |
|                                | Std. Deviation                   | ,45994      |            |
|                                | Minimum                          | 2,33        |            |
|                                | Maximum                          | 4,00        |            |
|                                | Range                            | 1,67        |            |
|                                | Interquartile Range              | ,67         |            |
|                                | Skewness                         | ,006        | ,238       |
|                                | Kurtosis                         | -,445       | ,472       |
| Ao Lado de Outro Colega        | Mean                             | 2,9200      | ,16586     |
|                                | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 2,5777     |
|                                |                                  | Upper Bound | 3,2623     |
|                                | 5% Trimmed Mean                  | 2,9481      |            |
|                                | Median                           | 3,0000      |            |
| Junto de um Professor/Auxiliar | Mean                             | 2,9200      | ,16586     |
|                                | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 2,5777     |
|                                |                                  | Upper Bound | 3,2623     |
|                                | 5% Trimmed Mean                  | 2,9481      |            |
|                                | Median                           | 3,0000      |            |

|                             |                                  |             |        |
|-----------------------------|----------------------------------|-------------|--------|
| Colega e Professor/Auxiliar | Variance                         | ,688        |        |
|                             | Std. Deviation                   | ,82932      |        |
|                             | Minimum                          | 1,33        |        |
|                             | Maximum                          | 4,00        |        |
|                             | Range                            | 2,67        |        |
|                             | Interquartile Range              | 1,17        |        |
|                             | Skewness                         | -,408       | ,464   |
|                             | Kurtosis                         | -,547       | ,902   |
|                             | Mean                             | 3,3158      | ,13361 |
|                             | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 3,0351 |
|                             |                                  | Upper Bound | 3,5965 |
|                             | 5% Trimmed Mean                  | 3,3694      |        |
|                             | Median                           | 3,3333      |        |
|                             | Variance                         | ,339        |        |
|                             | Std. Deviation                   | ,58239      |        |
|                             | Minimum                          | 1,67        |        |
|                             | Maximum                          | 4,00        |        |
|                             | Range                            | 2,33        |        |
|                             | Interquartile Range              | ,67         |        |
|                             | Skewness                         | -1,238      | ,524   |
|                             | Kurtosis                         | 2,188       | 1,014  |

Quadro 68 - Teste de Normalidade Variável "Nova\_Atitude"

|              | Onde_Senta                            | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|--------------|---------------------------------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|              |                                       | Statistic                       | df  | Sig. | Statistic    | df  | Sig. |
| Nova_Atitude | Sozinho                               | ,331                            | 16  | ,000 | ,660         | 16  | ,000 |
|              | Ao Lado de Outro Colega               | ,184                            | 103 | ,000 | ,867         | 103 | ,000 |
|              | Junto de um Professor/Auxiliar        | ,189                            | 25  | ,021 | ,862         | 25  | ,003 |
|              | Colega e Professor/Auxiliar           | ,317                            | 19  | ,000 | ,726         | 19  | ,000 |
|              | a. Lilliefors Significance Correction |                                 |     |      |              |     |      |

Quadro 69 - Teste de Levene Variável "Nova\_Atitude"

|              |                                      | Levene Statistic | df1 | df2     | Sig. |
|--------------|--------------------------------------|------------------|-----|---------|------|
| Nova_Atitude | Based on Mean                        | 1,919            | 3   | 159     | ,129 |
|              | Based on Median                      | 2,189            | 3   | 159     | ,091 |
|              | Based on Median and with adjusted df | 2,189            | 3   | 148,270 | ,092 |
|              | Based on trimmed mean                | 2,289            | 3   | 159     | ,081 |

Quadro 70 - Estatísticas Descritivas para Variáveis "Localização do Aluno com PEA" e "Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares"

| Onde_Senta |                                  | Statistic   | Std. Error |
|------------|----------------------------------|-------------|------------|
| Atitude    | Mean                             | 3,6719      | ,11797     |
|            | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 3,4204     |
|            |                                  | Upper Bound | 3,9233     |
|            | 5% Trimmed Mean                  | 3,7326      |            |
|            | Median                           | 3,7500      |            |
|            | Variance                         | ,223        |            |
|            | Std. Deviation                   | ,47186      |            |
|            | Minimum                          | 2,25        |            |
|            | Maximum                          | 4,00        |            |
|            | Range                            | 1,75        |            |
|            | Interquartile Range              | ,63         |            |
|            | Skewness                         | -2,067      | ,564       |
|            | Kurtosis                         | 4,860       | 1,091      |
|            | Mean                             | 3,3390      | ,06023     |
|            | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 3,2195     |
|            |                                  | Upper Bound | 3,4585     |
|            | 5% Trimmed Mean                  | 3,3790      |            |
|            | Median                           | 3,5000      |            |
|            | Variance                         | ,374        |            |
|            | Std. Deviation                   | ,61129      |            |
|            | Minimum                          | 1,75        |            |
|            | Maximum                          | 4,00        |            |
|            | Range                            | 2,25        |            |

|                                |                                  |             |        |        |
|--------------------------------|----------------------------------|-------------|--------|--------|
| Junto de um Professor/Auxiliar | Interquartile Range              |             | 1,00   |        |
|                                | Skewness                         |             | -,691  | ,238   |
|                                | Kurtosis                         |             | -,483  | ,472   |
|                                | Mean                             |             | 3,0700 | ,13733 |
|                                | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 2,7866 |        |
|                                |                                  | Upper Bound | 3,3534 |        |
|                                |                                  |             |        |        |
|                                | 5% Trimmed Mean                  |             | 3,1111 |        |
|                                | Median                           |             | 3,0000 |        |
|                                | Variance                         |             | ,471   |        |
|                                | Std. Deviation                   |             | ,68663 |        |
|                                | Minimum                          |             | 1,25   |        |
|                                | Maximum                          |             | 4,00   |        |
|                                | Range                            |             | 2,75   |        |
|                                | Interquartile Range              |             | ,88    |        |
|                                | Skewness                         |             | -,646  | ,464   |
|                                | Kurtosis                         |             | ,634   | ,902   |
| Colega e Professor/Auxiliar    | Mean                             |             | 3,3421 | ,11662 |
|                                | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 3,0971 |        |
|                                |                                  | Upper Bound | 3,5871 |        |
|                                |                                  |             |        |        |
|                                | 5% Trimmed Mean                  |             | 3,3801 |        |
|                                | Median                           |             | 3,5000 |        |
|                                | Variance                         |             | ,258   |        |
|                                | Std. Deviation                   |             | ,50834 |        |
|                                | Minimum                          |             | 2,00   |        |
|                                | Maximum                          |             | 4,00   |        |
|                                | Range                            |             | 2,00   |        |
|                                | Interquartile Range              |             | ,25    |        |
|                                | Skewness                         |             | -1,538 | ,524   |
|                                | Kurtosis                         |             | 2,469  | 1,014  |

Quadro 71 - Testes de Normalidade Análise 3.3

|         | contato | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|---------|---------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|         |         | Statistic                       | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Atitude | Sim     | ,143                            | 38 | ,049 | ,930         | 38 | ,020 |

|                    |     |      |     |       |      |     |      |
|--------------------|-----|------|-----|-------|------|-----|------|
| Sentimentos_colega | Nao | ,168 | 122 | ,000  | ,883 | 122 | ,000 |
|                    | Sim | ,178 | 38  | ,004  | ,911 | 38  | ,005 |
| Percepcao          | Nao | ,181 | 122 | ,000  | ,904 | 122 | ,000 |
|                    | Sim | ,107 | 38  | ,200* | ,961 | 38  | ,211 |
| Comportamento      | Nao | ,092 | 122 | ,013  | ,969 | 122 | ,007 |
|                    | Sim | ,101 | 38  | ,200* | ,977 | 38  | ,618 |
|                    | Nao | ,083 | 122 | ,039  | ,954 | 122 | ,000 |

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Quadro 72 - Testes de Levene para Análise 3.3.

|                    |                                         | Levene<br>Statistic | df1 | df2     | Sig. |
|--------------------|-----------------------------------------|---------------------|-----|---------|------|
| Atitude            | Based on Mean                           | ,017                | 1   | 158     | ,898 |
|                    | Based on Median                         | ,035                | 1   | 158     | ,852 |
|                    | Based on Median and with<br>adjusted df | ,035                | 1   | 154,077 | ,852 |
|                    | Based on trimmed mean                   | ,002                | 1   | 158     | ,963 |
| Sentimentos_colega | Based on Mean                           | ,031                | 1   | 158     | ,861 |
|                    | Based on Median                         | ,073                | 1   | 158     | ,787 |
|                    | Based on Median and with<br>adjusted df | ,073                | 1   | 157,711 | ,787 |
|                    | Based on trimmed mean                   | ,048                | 1   | 158     | ,827 |
| Percepcao          | Based on Mean                           | 4,277               | 1   | 158     | ,040 |
|                    | Based on Median                         | 4,360               | 1   | 158     | ,038 |
|                    | Based on Median and with<br>adjusted df | 4,360               | 1   | 157,620 | ,038 |
|                    | Based on trimmed mean                   | 4,342               | 1   | 158     | ,039 |
| Comportamento      | Based on Mean                           | ,732                | 1   | 158     | ,394 |
|                    | Based on Median                         | ,630                | 1   | 158     | ,428 |
|                    | Based on Median and with<br>adjusted df | ,630                | 1   | 157,526 | ,428 |
|                    | Based on trimmed mean                   | ,696                | 1   | 158     | ,405 |

Quadro 73 - Testes de Normalidade Análise 3.3. - Variáveis Dependentes Transformadas

| contato | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> | Shapiro-Wilk |
|---------|---------------------------------|--------------|
|---------|---------------------------------|--------------|

|                    |     | Statistic | df  | Sig.  | Statistic | df  | Sig. |
|--------------------|-----|-----------|-----|-------|-----------|-----|------|
| Nova_Percepção     | Sim | ,128      | 38  | ,117  | ,916      | 38  | ,007 |
|                    | Nao | ,117      | 122 | ,000  | ,944      | 122 | ,000 |
| Nova_Comportamento | Sim | ,079      | 38  | ,200* | ,980      | 38  | ,730 |
|                    | Nao | ,059      | 122 | ,200* | ,978      | 122 | ,046 |
| Nova_Sentimentos   | Sim | ,228      | 38  | ,000  | ,821      | 38  | ,000 |
|                    | Nao | ,228      | 122 | ,000  | ,838      | 122 | ,000 |
| Nova_Atitude       | Sim | ,141      | 38  | ,055  | ,899      | 38  | ,002 |
|                    | Nao | ,192      | 122 | ,000  | ,827      | 122 | ,000 |

\*. This is a lower bound of the true significance.

#### a. Lilliefors Significance Correction

Quadro 74 - Testes de Levene para Análise 3.3. Variáveis Dependentes Transformadas

|                    |                                         | Levene<br>Statistic | df1 | df2     | Sig. |
|--------------------|-----------------------------------------|---------------------|-----|---------|------|
| Nova_Percepção     | Based on Mean                           | 7,907               | 1   | 158     | ,006 |
|                    | Based on Median                         | 7,441               | 1   | 158     | ,007 |
|                    | Based on Median and with<br>adjusted df | 7,441               | 1   | 155,282 | ,007 |
|                    | Based on trimmed mean                   | 7,776               | 1   | 158     | ,006 |
| Nova_Comportamento | Based on Mean                           | 2,580               | 1   | 158     | ,110 |
|                    | Based on Median                         | 2,575               | 1   | 158     | ,111 |
|                    | Based on Median and with<br>adjusted df | 2,575               | 1   | 157,165 | ,111 |
|                    | Based on trimmed mean                   | 2,579               | 1   | 158     | ,110 |
| Nova_Sentimentos   | Based on Mean                           | ,046                | 1   | 158     | ,831 |
|                    | Based on Median                         | ,111                | 1   | 158     | ,739 |
|                    | Based on Median and with<br>adjusted df | ,111                | 1   | 157,996 | ,739 |
|                    | Based on trimmed mean                   | ,073                | 1   | 158     | ,787 |
| Nova_Atitude       | Based on Mean                           | ,010                | 1   | 158     | ,921 |
|                    | Based on Median                         | ,035                | 1   | 158     | ,852 |
|                    | Based on Median and with<br>adjusted df | ,035                | 1   | 152,781 | ,852 |
|                    | Based on trimmed mean                   | ,001                | 1   | 158     | ,976 |

Quadro 75 - Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney Para Variáveis "Percepção Face ao Colega com PEA" e "Contacto Prévio com Outros Sujeitos com PEA"

| Percepcao                     |          |
|-------------------------------|----------|
| Mann-Whitney U                | 1601,500 |
| Wilcoxon W                    | 9351,500 |
| Z                             | -2,987   |
| Asymp. Sig. (2-tailed)        | ,003     |
| Exact Sig. (2-tailed)         | ,003     |
| Exact Sig. (1-tailed)         | ,001     |
| Point Probability             | ,000     |
| a. Grouping Variable: contato |          |

Quadro 76 - Estatísticas descritivas para variáveis "Percepção Face ao Colega com PEA" e "Contacto Prévio com Outros Sujeitos com PEA Fora da Escola"

| contato   |                                  | Statistic   | Std. Error |
|-----------|----------------------------------|-------------|------------|
| Percepcao | Mean                             | 3,0338      | ,10020     |
|           | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 2,8308     |
|           |                                  | Upper Bound | 3,2369     |
|           | 5% Trimmed Mean                  | 3,0576      |            |
|           | Median                           | 3,1429      |            |
|           | Variance                         | ,382        |            |
|           | Std. Deviation                   | ,61770      |            |
|           | Minimum                          | 1,57        |            |
|           | Maximum                          | 4,00        |            |
|           | Range                            | 2,43        |            |
|           | Interquartile Range              | ,79         |            |
|           | Skewness                         | -,545       | ,383       |
|           | Kurtosis                         | -,220       | ,750       |
|           | Mean                             | 2,6140      | ,06883     |
|           | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 2,4778     |
|           |                                  | Upper Bound | 2,7502     |
|           | 5% Trimmed Mean                  | 2,6185      |            |
|           | Median                           | 2,5714      |            |
|           | Variance                         | ,587        |            |
|           | Std. Deviation                   | ,76644      |            |
|           | Minimum                          | 1,00        |            |
|           | Maximum                          | 4,00        |            |

|                     |       |      |
|---------------------|-------|------|
| Range               | 3,00  |      |
| Interquartile Range | 1,25  |      |
| Skewness            | -,134 | ,217 |
| Kurtosis            | -,974 | ,431 |

Quadro 77 - Teste "t" de Student Variáveis "Nova Comportamento" e "Contacto Prévio com Sujeitos com PEA Fora da Escola"

|                            |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |                                           |        |
|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|-------------------------------------------|--------|
|                            |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|                            |                             |                                         |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper  |
| Nova_C<br>omporta<br>mento | Equal variances assumed     | 2,509                                   | ,115 | 2,184                        | 160    | ,030            | ,05428          | ,02485                | ,00520                                    | ,10337 |
|                            | Equal variances not assumed |                                         |      | 2,387                        | 71,548 | ,020            | ,05428          | ,02274                | ,00894                                    | ,09962 |

Quadro 78 - Estatísticas Descritivas para variáveis "Nova Comportamento" e "Contacto Prévio com Outros Sujeitos com PEA Fora da Escola"

| contato                |                                  | Statistic   | Std. Error |
|------------------------|----------------------------------|-------------|------------|
| Nova_Comportame<br>nto | Mean                             | ,3871       | ,01903     |
|                        | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | ,3485      |
|                        |                                  | Upper Bound | ,4256      |
|                        | 5% Trimmed Mean                  | ,3900       |            |
|                        | Median                           | ,3916       |            |
|                        | Variance                         | ,014        |            |
|                        | Std. Deviation                   | ,11729      |            |
|                        | Minimum                          | ,11         |            |
|                        | Sim                              |             |            |

|  |     |                     |        |        |
|--|-----|---------------------|--------|--------|
|  |     | Maximum             | ,60    |        |
|  |     | Range               | ,49    |        |
|  |     | Interquartile Range | ,15    |        |
|  |     | Skewness            | -,306  | ,383   |
|  |     | Kurtosis            | -,139  | ,750   |
|  |     | Mean                | ,3328  | ,01245 |
|  |     |                     | Lower  | ,3081  |
|  |     | 95% Confidence      | Bound  |        |
|  |     | Interval for Mean   | Upper  | ,3574  |
|  |     |                     | Bound  |        |
|  |     | 5% Trimmed Mean     | ,3338  |        |
|  |     | Median              | ,3367  |        |
|  | Nao | Variance            | ,019   |        |
|  |     | Std. Deviation      | ,13869 |        |
|  |     | Minimum             | ,03    |        |
|  |     | Maximum             | ,59    |        |
|  |     | Range               | ,56    |        |
|  |     | Interquartile Range | ,20    |        |
|  |     | Skewness            | -,042  | ,217   |
|  |     | Kurtosis            | -,788  | ,431   |

Quadro 79 - Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney para Variáveis "Contacto Prévio com Outros Sujeitos com PEA Fora da Escola" e "Sentimentos Face ao Aluno com PEA"

| Sentimentos_colega            |          |
|-------------------------------|----------|
| Mann-Whitney U                | 2217,500 |
| Wilcoxon W                    | 2958,500 |
| Z                             | -,488    |
| Asymp. Sig. (2-tailed)        | ,626     |
| Exact Sig. (2-tailed)         | ,628     |
| Exact Sig. (1-tailed)         | ,314     |
| Point Probability             | ,001     |
| a. Grouping Variable: contato |          |

Quadro 80 - Estatísticas Descritivas para Variáveis "Contacto Prévio com Outros Sujeitos com PEA Fora da Escola" e "Sentimentos Face ao Colega com PEA"

| contato            |                                  | Statistic   | Std. Error |
|--------------------|----------------------------------|-------------|------------|
| Sentimentos_colega | Mean                             | 3,2018      | ,09284     |
|                    | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 3,0136     |
|                    |                                  | Upper Bound | 3,3899     |
|                    | 5% Trimmed Mean                  | 3,2349      |            |
|                    | Median                           | 3,1667      |            |
|                    | Sim Variance                     | ,328        |            |
|                    | Std. Deviation                   | ,57233      |            |
|                    | Minimum                          | 1,33        |            |
|                    | Maximum                          | 4,00        |            |
|                    | Range                            | 2,67        |            |
|                    | Interquartile Range              | ,67         |            |
|                    | Skewness                         | -,865       | ,383       |
|                    | Kurtosis                         | 1,648       | ,750       |
|                    | Mean                             | 3,2493      | ,05041     |
|                    | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 3,1495     |
|                    |                                  | Upper Bound | 3,3491     |
|                    | 5% Trimmed Mean                  | 3,2856      |            |
|                    | Median                           | 3,3333      |            |
|                    | Nao Variance                     | ,313        |            |
|                    | Std. Deviation                   | ,55907      |            |
|                    | Minimum                          | 1,33        |            |
|                    | Maximum                          | 4,00        |            |
|                    | Range                            | 2,67        |            |
|                    | Interquartile Range              | ,67         |            |
|                    | Skewness                         | -,716       | ,218       |
|                    | Kurtosis                         | 1,002       | ,433       |

Quadro 81 - Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney para Variáveis "Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares" e "Contacto Prévio com Outros Sujeitos com PEA Fora da Escola"

| Atitude                |          |
|------------------------|----------|
| Mann-Whitney U         | 2006,500 |
| Wilcoxon W             | 2747,500 |
| Z                      | -1,265   |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,206     |

|                               |      |
|-------------------------------|------|
| Exact Sig. (2-tailed)         | ,207 |
| Exact Sig. (1-tailed)         | ,104 |
| Point Probability             | ,000 |
| a. Grouping Variable: contato |      |

Quadro 82 - Estatísticas Descritivas para Variáveis "Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares" e "Contacto Prévio com Outros Sujeitos com PEA Fora da Escola"

| contato |                                  | Statistic   | Std. Error |
|---------|----------------------------------|-------------|------------|
| Atitude | Mean                             | 3,2500      | ,09616     |
|         | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 3,0552     |
|         |                                  | Upper Bound | 3,4448     |
|         | 5% Trimmed Mean                  | 3,2851      |            |
|         | Median                           | 3,2500      |            |
|         | Variance                         | ,351        |            |
|         | Std. Deviation                   | ,59275      |            |
|         | Minimum                          | 1,75        |            |
|         | Maximum                          | 4,00        |            |
|         | Range                            | 2,25        |            |
|         | Interquartile Range              | ,81         |            |
|         | Skewness                         | -,514       | ,383       |
|         | Kurtosis                         | -,274       | ,750       |
|         | Mean                             | 3,3668      | ,05530     |
|         | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 3,2573     |
|         |                                  | Upper Bound | 3,4763     |
| Nao     | 5% Trimmed Mean                  | 3,4142      |            |
|         | Median                           | 3,5000      |            |
|         | Variance                         | ,373        |            |
|         | Std. Deviation                   | ,61084      |            |
|         | Minimum                          | 1,25        |            |
|         | Maximum                          | 4,00        |            |
|         | Range                            | 2,75        |            |
|         | Interquartile Range              | 1,00        |            |
|         | Skewness                         | -,993       | ,219       |
|         | Kurtosis                         | ,473        | ,435       |



