



## Inclusão e articulação educativa entre professores e pais de crianças com perturbações do autismo

Sara Alexandre Felizardo\*, Ana Isabel Silva\*\*, Ana Paula Cardoso\*

\* Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

\*\* Serviços Sociais da Câmara Municipal de Castelo de Paiva

### Resumo

O presente estudo incide sobre a temática da articulação educativa entre professores e pais de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Tem como objetivo conhecer as perceções dos professores e pais de crianças com autismo sobre aspetos desenvolvimentais e práticas educativas, perspetivando a articulação entre estes agentes educativos. Relativamente à metodologia, realizou-se uma investigação de carácter qualitativo, exploratório e descritivo. Para a recolha de dados, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a 4 pais e a 6 professores/educadores. Para o efeito foram elaborados dois guiões de entrevista, *um para professores* e *outro para os pais*; as questões foram organizadas de forma semelhante e contemplavam temáticas sobre aspetos desenvolvimentais da criança, dados sobre as necessidades e recursos das famílias e práticas educativas.

**Palavras-chave:** inclusão, autismo, articulação educativa, estratégias educativas

### Introdução

As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) são disfunções graves e precoces do desenvolvimento que persistem ao longo da vida. O *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5<sup>th</sup> Edition – DMS5 (APA, 2014) situa as PEA nas perturbações do neurodesenvolvimento que contemplam um conjunto de limitações em várias dimensões do desenvolvimento, a nível cognitivo, comportamental e social, sendo que exigem práticas diferenciadas por parte de pais e professores. Neste contexto, as questões relativas à aprendizagem, desenvolvimento e sucesso escolar da criança constituem motivos nucleares para o estabelecimento de parcerias e colaboração entre família e escola. No quadro da abordagem inclusiva, o modelo colaborativo e de parceria do envolvimento parental constitui um referencial que adota uma perspetiva positiva sobre a participação dos pais na escola e perceciona o potencial das suas capacidades, no âmbito da promoção do desenvolvimento da criança/ jovem com deficiência e incapacidade (Felizardo, 2013). Entre os modelos e tipologias de envolvimento parental salientamos o modelo de Epstein (1987, 1992) que emerge como uma referência no domínio das relações entre as famílias e a escola. De acordo com o autor, os contextos escola e família operam como esferas de influência, sendo que podem possuir uma maior ou menor proximidade em função das práticas e das forças interpessoais presentes nas dinâmicas relacionais dos dois sistemas.

### Método

No que diz respeito à metodologia, realizou-se uma investigação qualitativa, exploratória e de carácter descritivo.

### Participantes

A amostra por conveniência é constituída por 10 cuidadores/ educadores (4 pais/ cuidadores e 6 professores/educadores) de uma cidade da região centro de Portugal.

### Instrumentos

Para a recolha de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. Para o efeito foram elaborados dois guiões de entrevista, *um para professores* e *outro para os pais*; as questões foram organizadas de forma semelhante e contemplavam temáticas sobre aspetos desenvolvimentais da criança, dados sobre as necessidades e recursos das famílias e práticas educativas (dados sociodemográficos; necessidades e apoios dos pais; dados educativos/ áreas e estratégias de intervenção; formas de articulação com os pais nas dimensões: comunicação e interação social, comportamento, motricidade, autonomia e atividades da vida diária, aprendizagens escolares, competências cognitivas; obstáculos à articulação educativa).

### Procedimentos

Os dados foram recolhidos em escolas localizadas numa cidade da região centro de Portugal. Para o efeito, foram feitos pedidos de autorização e apoio aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas; professores (Ensino Regular e Educação Especial) e pais das crianças com autismo.

### Resultados

Para o tratamento dos dados procedeu-se à análise de conteúdo dos discursos, seguindo procedimentos analíticos de codificação. A análise dos discursos parentais e dos professores permitiu identificar 13 categorias com as respetivas subcategorias emergentes, resultando num total de 218 registos (Tabela 1).

Relativamente às subcategorias resultantes na categoria do “Momento de diagnóstico de autismo” verificaram-se três subcategorias: “Nascimento aos 3 anos”, ou seja, o momento em que é descoberto o diagnóstico (n=3); “Diagnóstico tardio” (n=1); “Momento do Diagnóstico impreciso ou desconhecido” (n=4).

Quanto à categoria “Natureza da reação dos familiares” emergiram três subcategorias: “Aceitação” (n=3), “Recusa temporária” (n=3) e “choque” (n=3), o que não

contrária de toda a literatura, pois é expectável a variabilidade de reações dos familiares.

Na categoria “Fontes de apoio” surgem duas subcategorias: “formal” (n=7) e “informal” (n=3). Estes dados revelam um menor recurso à rede informal, sendo que a literatura salienta a relevância do suporte informal, com um impacto substancial no bem-estar emocional das crianças e famílias. McWilliam (2012) refere a propósito que as evidências convergem na valorização do apoio informal às famílias.

Em relação à categoria “interesse das crianças”, constataram-se várias subcategorias, a saber: “Brincar/jogar” (n=6); “Filmes/ Música” (n=4), “Desenho/pintura e colagens” (n=3); “Comer” (n=1); “Desporto” (n=3); “Carinho/afeto” (n=1) e “Aprendizagens académicas” (n=1).

Na categoria “Área de desenvolvimento/aprendizagem de maior preocupação” surgem as subcategorias: “Comunicação” (n=5), “Aprendizagens escolares e cognição” (n=5), “Comportamento” (n=1), “Interação social com os pares e professores” (n=4) e “Inserção na vida ativa” (n=1). A comunicação é uma das categorias de maior preocupação, pois as crianças com PEA revelam padrões de comunicação muito restritos, usando com maior frequência as funções de pedir e protestar” (Lima, 2012).

Tabela 1.

*Registos das categorias emergentes relativas à articulação entre professores e pais (Frequências)*

<b>Categorias emergentes</b>	<b>Registos</b>
Momento de diagnóstico	8
Natureza da reação dos familiares	9
Fontes de apoio	10
Interesses das crianças	19
Estratégias e articulação pais/ professores para a promoção de comportamentos ajustados	27
Estratégias e articulação pais/ professores para o desenvolvimento da comunicação	19
Estratégias e articulação pais/ professores para a promoção da interação social	17
Estratégias e articulação pais/ professores para o desenvolvimento da autonomia	19
Estratégias e articulação pais/ professores para a promoção cognitiva e aprendizagens escolares	26
Área de desenvolvimento/ aprendizagem de maior preocupação	16
Necessidade de apoio dos pais	11
Necessidade de apoio das crianças	5
Relação pais/ professores EE e ER	32
<b>Total</b>	<b>218</b>

As subcategorias da categoria “Necessidade de apoio dos pais” são: “Não tem necessidades” (n=2), “Apoio emocional/psicológico” (n=2), “Gestão de tempo” (n=2), “Constrangimentos financeiros” (n=2) e “Educação/metodologias de intervenção” (n=3).

Na categoria “Necessidade de apoio das crianças” emergem as seguintes categorias: “Atenção” (n=1), “Desporto especializado” (n=1), “Terapias/Educação Especial” (n=2) e “Maior continuidade educativa/instabilidade no apoio à criança” (n=1).

No que diz respeito à categoria “Relação pais/professores de Educação Especial e Ensino Regular” as subcategorias são: “Reuniões de final período/reuniões formais” (n=4), “Contactos frequentes sobre o desenvolvimento/comportamento da criança” (n=8), “pais solicitam o apoio e orientação dos professores de Educação Especial/Ensino Regular” (n=7), “Professores de Educação Especial e Ensino Regular solicitam informações” (n=6) e “Obstáculos à participação dos pais” (n=7). Salienta-se a frequência de contactos entre pais e professores e o pedido de orientação e apoio dos professores, o que facilita a articulação educativa.

Os dados seguintes são relativos às estratégias educativas e à articulação entre pais e professores nas várias áreas de desenvolvimento e intervenção, a saber: comportamento; comunicação; interação social; autonomia; aprendizagens escolares e estimulação cognitiva.

Assim, a categoria emergente “Estratégias e articulação entre pais/ professores (Educação Especial e Ensino Regular) na promoção de comportamentos ajustados” apresenta várias subcategorias: “Nenhuma estratégia específica” (n=1), “Reforço” (n=4), “Ensino estruturado/rotinas” (n=4), “Tentativa e erro” (n=2), “Relaxamento/ controlo emocional” (n=4), “Punição” (n=2), “Análise de tarefas” (n=1), “Mediação dos colegas” (n=1), “Modelagem” (n=1) e “Articulação entre pais e professores” (n=6).

Relativamente às subcategorias resultantes na categoria “Estratégias e articulação entre pais/professores para o desenvolvimento da comunicação” encontramos: “Gestos” (n=3), “Imagens/sistemas de comunicação alternativos” (n=4), “Brincadeira/lúdico” (n=2), “Reforço” (n=1), “Repetição” (n=2), “Mediação dos colegas” (n=1), “Software educativo” (n=1), “Ensino estruturado/rotinas” (n=3) e “Articulação entre pais e professores” (n=2). Verificamos que entre as estratégias mais usadas os sistemas de comunicação alternativa apresentam maior frequência.

Quanto à categoria “Estratégias e articulação entre pais/ professores para a promoção da interação social” emergem as subcategorias: “Mediação dos companheiros” (n=4), “Reforço” (n=2), “Desporto e atividade física” (n=2), “Jogos lúdicos” (n=2), “Ensino estruturado/rotinas” (n=3) e “Articulação entre pais e professores” (n=4).

Na categoria “Estratégias e articulação entre pais/professores para o desenvolvimento da autonomia” as subcategorias são: “Calma/controlo emocional” (n=1), “Reforço” (n=2), “Análise de tarefas” (n=4), “Motivação intrínseca” (n=4), “Tentativa e erro” (n=1), “Metodologia específica” (n=3), “Modelagem” (n=4) e “Articulação entre pais e professores” (n=3).

No que concerne à categoria “Estratégias e articulação entre pais/ professores na promoção cognitiva e aprendizagens escolares” resultaram as subcategorias:

“Expressões (pintura e desenho)” (n=7), “Métodos de estudo” (n=2), “Mediação dos colegas” (n=1), “Reforço” (n=2), “Motivação intrínseca” (n=2), “Jogo simbólico e dramatizações” (n=1), “Jogos de comparação e associação” (n=3), “Equipamentos e programas informáticos” (n=3), “Materiais educativos adaptados” (n=2) e “Articulação entre pais e professores” (n=3).

### Discussão

Face aos resultados emergentes dos discursos parentais, verificamos que, na linha da literatura científica, o diagnóstico do autismo é precoce e impreciso/ desconhecido. Neste contexto, a literatura que analisa as questões relacionadas com o diagnóstico e o aparecimento da PEA menciona a sua variação, não obstante a precocidade do problema, antes dos três anos de idade. Contudo, a intensidade e a variabilidade dos sintomas originam discrepâncias na sua sinalização (Lima, 2012). No que concerne às reações parentais, constatamos que existe uma variabilidade de reações ao diagnóstico de autismo. Os estudos referem que o conhecimento de uma incapacidade ou doença crónica de um filho provoca uma ambivalência de emoções e sentimentos desencadeada pelo confronto com a realidade, a maior parte das vezes, imprevisível (Felizardo, 2013). No caso específico do autismo, alguns estudos mostraram que os pais de crianças com desordens do espectro do autismo apresentam um maior risco de depressão ou outros problemas de saúde mental do que os pais de crianças com outras problemáticas. Os progenitores parecem experimentar dimensões específicas de *stress* relacionadas com a variedade de sintomas e de problemas comportamentais da criança, podendo afetar negativamente o bem-estar parental e a saúde mental dos pais (Benson & Karlof, 2009).

Os resultados do presente estudo revelam a necessidade de otimizar a rede informal dos pais e melhorar a formação parental, particularmente no que diz respeito à utilização de estratégias adequadas à modificação do comportamento (programas e técnicas de reforço) e nos sistemas alternativos de comunicação. A literatura refere que os pais que têm suporte informal e, em menor grau, a combinação de suporte formal e informal, apresentam um melhor bem-estar e revelam um funcionamento mais adequado do que aqueles que não têm qualquer suporte (Dunst, Trivette & Jodry, 1997).

Também verificamos que as crianças apresentam uma diversidade de interesses, o que pode ser valorizado no contexto da intervenção. Em relação às necessidades de apoio das crianças reforçamos a importância dos serviços e terapias especializadas de Educação Especial. Neste contexto, reforçamos o papel da Educação Especial como a área de serviços de apoio especializados, de natureza educativa, terapêutica e social, que pretende dar resposta às necessidades e potencialidades dos alunos incluídos nos contextos escolar e social (Correia, 2003).

No que diz respeito às áreas de maior preocupação dos pais e professores destacamos as áreas da comunicação, da interação social e das aprendizagens escolares. Estes resultados vão na linha do que seria expectável, tendo em atenção que as PEA são perturbações do

neurodesenvolvimento que contemplam um conjunto de dificuldades em diversas áreas do desenvolvimento, mais especificamente, a interação social, a comunicação o comportamento e a área cognitiva. Entre as características principais das PEA, sublinhamos o desenvolvimento limitado das competências de interação social e o repertório acentuadamente restrito de atividades e interesses. Assim, a criança tem dificuldades na utilização de múltiplos comportamentos não-verbais, incapacidade de desenvolver interações positivas, fraca capacidade de partilha e de reciprocidade social. Estas limitações estão associadas à dificuldade da criança com PEA em atender e perceber a complexidade das convenções das interações sociais (Lima, 2012).

Os resultados relativos à relação pais/ professores, mostram que os contactos são frequentes, informais e sempre em função das necessidades das crianças. Salientamos também a frequência com que os pais solicitam apoio e orientação aos professores, o que facilita a articulação e consistência ao nível das estratégias e técnicas educativas utilizadas.

No que concerne às estratégias educativas utilizadas, os dados sugerem que as estratégias mais utilizadas para a promoção do comportamento são o reforço e o ensino estruturado. No desenvolvimento da comunicação são utilizados os sistemas alternativos de comunicação (a imagem e os gestos). Na promoção da interação social salientamos a mediação dos colegas e a organização de situações e aprendizagens de forma estruturada. Para potenciar a autonomia as estratégias mais referidas são a análise de tarefas, a modelagem e o acento na motivação intrínseca/ interesses das crianças. Na área da estimulação cognitiva e aprendizagens escolares as estratégias são as expressões (desenho/ pintura), os jogos de estimulação cognitiva e o software educativo.

Relativamente à(s) área(s) de maior articulação, os entrevistados referem a área do comportamento e da interação social. Quanto à área de maior preocupação, os pais e professores referem maioritariamente a área da comunicação; no entanto, é simultaneamente a área de menor articulação.

Reforçamos o modelo colaborativo de participação dos pais na escola, que percebe o potencial das suas capacidades, no âmbito da otimização de esforços para a promoção do desenvolvimento da criança/ jovem com deficiência e incapacidade. O fundamento principal do modelo salienta que a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso escolar da criança criam motivos indispensáveis para a colaboração entre pais e professores (Felizardo, 2013).

### Referencias

- APA, American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 5.ª Edição*. Lisboa: Climepsi.
- Benson, P.R. & Karlof, K.L. (2009). Anger, stress proliferation, and depressed mood among parents of children with ASD: A longitudinal replication. *Journal. Autism Dev. Disord.*, 39, 350-362.

- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Dunst, C.J.; Trivette, C.M. & Deal, A.G. (1994). *Supporting and strengthening families: Methods, strategies and practices*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Dunst, C.J.; Trivette, C.M. & Jodry, W. (1997). Influences of social support on children with disabilities and their families. In M.J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 499-522). Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks.
- Epstein, J.L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and urban society*, vol.19, 9, 119-136.
- Epstein, J.L. (1992). *School and family partnerships*. Boston: Center on Families, Communities, Schools & Children`s Learning, Report n.º 6.
- Felizardo, S.M.A.S. (2009). O impacto do suporte social em famílias de crianças com deficiência. *International Journal of Development and Educational Psychology*, XXI, 1 (3), 267-274.
- Felizardo, S.M.A.S. (2013). *Deficiência, família(s) e suporte social: contextos e trajetórias de desenvolvimento para a inclusão*. Tese do Doutorado. Universidade de Coimbra (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação). <http://hdl.handle.net/10316/21833>
- Lima, C.B. (2012). As Perturbações do Espectro do Autismo: Diagnóstico. In C.B. Lima (Coord.) *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual prático de intervenção* (pp.1-11). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- McWilliam, R.A. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Ozonoff, S. & Rogers, S. J. (2003). De Kanner ao milénio. In S. Ozonoff; S. J. Rogers; R L. Hendren (Org.). *Perturbações do Espectro do Autismo. Perspectivas da Investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Ed.