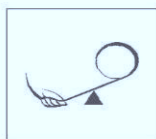


ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE **PAULA FRASSINETTI**



Mestrado em Ciências da Educação  
**Educação Especial**

# **Dissertação de Mestrado**

A estrutura psicossocial na turma de uma criança  
portadora de autismo

**Carla Alexandra Gonçalves da Silva**

Dissertação submetida para satisfação parcial dos requisitos do grau de  
**Mestre em Ciências da Educação — Especialização em Educação Especial**

Professor Doutor Júlio Emílio Pereira de Sousa

março de 2013

A todas as crianças e jovens  
que crescem na exclusão social,  
que a sociedade reflita os seus valores  
e seja capaz de abraçar  
Todos os que nasceram diferentes!

## RESUMO

O papel de cada professor é auxiliar os alunos a crescerem felizes, sobretudo no desenvolvimento de competências de domínio cognitivo e social. Conscientes desta função educativa, esta investigação nasce do desejo de sensibilizar toda a comunidade educativa para a importância da qualidade das trocas interpessoais entre as crianças, pois, através do modelo do outro, desenvolvem-se diferentes características da personalidade. Nesta dialética, as crianças constroem a sua imagem e a sua identidade, e fazem escolhas e rejeições relativamente às suas amizades. Contudo, quando nos deparamos com crianças com necessidades educativas especiais, surgem-nos algumas dúvidas sobre o seu crescimento saudável. As crianças com limitações em áreas globais do desenvolvimento, que afetam a linguagem, a interação social e os padrões específicos de comportamento, interesse e atividades, serão marginalizadas pelos seus pares? Ou estes aceitam as suas diferenças e aprendem com eles?

Partindo destas ideias e inquietações, a nossa investigação alicerçou-se no estudo da “estrutura psicossocial na turma de uma criança portadora de autismo”, assumindo os seguintes objetivos: (I) compreender as redes de comunicação (afinidade, rejeição e indiferença) no seio de uma turma; (II) conhecer algumas das características das crianças populares e impopulares; (III) correlacionar as características do aluno com Perturbação Autística com as escolhas e rejeições dos pares; (IV) fomentar relações interpessoais no contexto turma e (V) desvendar as perceções das crianças desta faixa etária.

No âmbito de uma abordagem qualitativa, a amostra foi delimitada considerando o “estudo de grupos”, tendo em conta que deslindamos uma turma do 5.º ano de escolaridade, onde estava matriculada uma criança com autismo. A recolha e análise dos diferentes dados permitiram-nos conhecer a vida íntima deste grupo e compreender as suas preferências e rejeições, bem como evidenciar as suas perceções.

## ABSTRACT

The role of every teacher is to help students to grow up happy, especially in skills development and social cognitive domain. Aware of this educational function, this research arises from the desire to raise awareness to the entire educational community to the importance of the quality of interpersonal exchanges between children because, through the model of the other, they develop different characteristics of personality. In this dialectic, children build their image and identity, and make choices and rejections in what friendships are concerned. However, when faced with children with special educational needs, some questions arise us about their healthy growth. Children with limitations in areas of global development, affecting language, social interaction, and specific patterns of behavior, interests and activities, will be marginalized by their peers? Or they accept their differences and learn from them?

Based on these ideas and concerns, our research has founded on the study of "psychosocial class structure of a child with autism," assuming the following objectives, (I) understand communication networks (affinity, indifference and rejection) within a class; (II) meet some of the features of the popular and unpopular kids; (III) to correlate the characteristics of students with Autistic Disorder with the choices and rejections of peers; (IV) foster interpersonal relationships within the class and (V) uncover the perceptions of children in this age corset.

Within a qualitative approach, the sample was delimited considering the "study groups", taking into account that worked through a class of 5<sup>th</sup> year school where it was enrolled a child with autism. The collection and analysis of different data allowed us to know the inner life of this group and understand their preferences and rejections, as well as highlight their perceptions.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu professor de eleição – Doutor Júlio Sousa, que durante as aulas me fez refletir, sorrir e chorar e me orientou com luz e mestria nesta bela investigação.

Em segundo lugar, agradeço à minha mãe, mestre de educação, de sabedoria e de valores, que me apoiou nesta caminhada e me ajudou a não desistir. Ao meu pai, que sempre questionando as horas do meu trabalho, me ajudou a rir.

Ao meu querido aluno, com ligeiras características da Perturbação Autística, que impulsionou o maior desafio da minha breve carreira docente e me ajudou a crescer como pessoa.

À Cristina Almeida, Diana Moreira, Anabela Silva, Vítor Ferreira e Cristina de Sousa pela concessão de valiosas entrevistas e pela dádiva do imenso apoio que precisei. Obrigada!

Ao Joel Pinto, construtor do amor, obrigada pelo companheirismo, pela amizade e pelo incentivo na cimentação deste desafio.

À Lurdes Pereira, fonte de amizade e carinho, que se voluntariou para entregar os livros que usava e me desafiou para sair de casa e sentir o mundo.

Às colegas e companheiras desta aprendizagem, agradeço pelos momentos de descontração e pela oportunidade de voltar a sentir-me estudante.

À Eva Zorzan, que me incentivou a voltar a estudar e me deu força para acreditar que era capaz.

A todos os meus amigos e colegas de profissão que souberam aceitar e compreender os meus tempos e as minhas ausências.

A Ti, Meu Bondoso Deus, que puseste no meu caminho as sementes da Fé, da Força e da Perseverança.

E porque os últimos são sempre os primeiros, à querida Isabel Costa, que me ajudou a confiar, lendo o meu trabalho. Muito obrigada!

# ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	2
ABSTRACT .....	3
AGRADECIMENTOS .....	4
ÍNDICE GERAL.....	5
ÍNDICE DE ANEXOS .....	8
ÍNDICE DE FIGURAS .....	10
ÍNDICE DE QUADROS .....	11
ABREVIATURAS E SIGLAS .....	12
INTRODUÇÃO .....	13
Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	15
Capítulo 1 - Desenvolvimento Psicossocial.....	16
1- Relações de sociabilidade na infância.....	17
1.1- Desenvolvimento das relações de amizade.....	17
1.2- Importância dos grupos de pares .....	23
1.3- Popularidade vs. Impopularidade.....	28
1.4- Influência da modelagem no comportamento .....	33
2- Relações sociais em diferentes contextos .....	36
2.1- Relevância da Escola Inclusiva .....	36
2.2- Relações sociais estabelecidas na sala de aula .....	39
2.1.2- Relevância da aula de Matemática.....	44
2.3- Relações sociais estabelecidas nas áreas de lazer .....	47
2.3.1- Local de divertimento - recreio.....	47
2.3.2- Meio aquático .....	50
CAPÍTULO 2 - PERTURBAÇÃO AUTÍSTICA.....	55
1- Aparecimento do conceito.....	56

2- Prevalência e Evolução .....	58
3- Diagnóstico e Avaliação .....	59
4- Etiologia .....	62
4.1-Teorias Psicogénicas .....	62
4.2-Teorias Psicológicas .....	63
4.3-Teorias Biológicas .....	64
4.3.1-Estudos Genéticos.....	64
4.3.2-Estudos Neurológicos .....	65
4.3.3-Estudos Neuroquímicos .....	66
4.3.4-Estudos Imunológicos .....	67
4.3.5-Fatores Pré, Peri e Pós Natais .....	67
4.4-Teorias Alternativas .....	68
4.4.1- Modelo de Russel.....	68
4.4.2- Proposta de Bowler.....	69
4.4.3- Função Executiva .....	69
4.4.4- Modelo de Habson.....	70
4.4.5- Teoria da Coerência Central.....	70
4.4.6- Problemas de atenção .....	71
5-Caraterização Clínica.....	72
5.1-Perturbações Globais do Desenvolvimento.....	72
5.2- Interação Social Atípica.....	73
5.2.1- Relação Instrumental .....	73
5.2.2- Défices no entendimento social .....	75
5.2.3 – Contacto afetivo .....	76
5.3 – Competências de Comunicação .....	78
5.3.1 – Comunicação não-verbal.....	80

5.3.2 – Comunicação verbal .....	82
5.4 – Atividades e interesses.....	84
5.5 - Perturbações associadas.....	89
6 – Modelos de intervenção .....	90
6.1-Modelos de Intervenção de Natureza Psicanalítica.....	90
6.2-Modelos de intervenção de Natureza Comportamental.....	91
<b>Parte II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....</b>	<b>93</b>
Capítulo 3 - Procedimentos Metodológicos.....	94
1- Definição do Problema e Objetivos da investigação.....	95
2- Modelo de Investigação.....	99
2.1- O estudo do caso .....	100
2.2- Construção da Amostra .....	101
3- O contexto escolar .....	103
4- Procedimentos e Instrumentos de Pesquisa .....	105
5- Análise da Recolha de Dados .....	111
5.1- Abordagem geral da turma.....	111
5.2- Abordagem individual da turma .....	116
5.3- Análise dos dados do aluno-Caso .....	141
5.3.1 – Análise usando uma escala de avaliação .....	141
5.3.2 – Análise tendo em conta o PEI.....	144
5.3.3- Análise segundo as entrevistas.....	146
5.3.4 – Análise segundo o Teste Sociométrico.....	149
5.4- Conclusões das análises .....	153
5.5- Síntese da Análise Final.....	164
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>171</b>



## ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 - Teste Sociométrico
- Anexo 2 - Caracterização individual dos alunos da turma
- Anexo 3 - Agregado familiar dos alunos
- Anexo 4 - Aproveitamento escolar
- Anexo 5 - Caracterização da personalidade e das competências sociais
- Anexo 6 - Entrevista da diretora de turma
- Anexo 7 - Entrevista da professora de Língua Portuguesa
- Anexo 8 - Entrevista do professor de Hidroterapia
- Anexo 9 - Entrevista da professora de Educação Especial
- Anexo 10 - Entrevista da Encarregada de educação
- Anexo 11 - Sociograma das escolhas recíprocas – área do recreio
- Anexo 12 - Sociograma das escolhas recíprocas – área da Matemática
- Anexo 13 - Sociograma das escolhas recíprocas – área da piscina
- Anexo 14 - Sociograma das rejeições – área do recreio
- Anexo 15 - Sociograma das rejeições – área da Matemática
- Anexo 16 - Sociograma das rejeições – área da piscina
- Anexo 17- Sociograma da percepção das escolhas recíprocas – área do recreio
- Anexo 18 - Sociograma da percepção das escolhas recíprocas – área da Matemática
- Anexo 19 - Sociograma da percepção das escolhas recíprocas – área da piscina
- Anexo 20 - Sociograma da percepção das rejeições recíprocas – área do recreio
- Anexo 21 - Sociograma da percepção das rejeições recíprocas – área da Matemática

Anexo 22 - Sociograma da percepção das rejeições recíprocas – área da piscina

Anexo 23 – Escala de avaliação do autismo infantil

Anexo 24 – Análise das entrevistas realizadas

Anexo 25 – Quadro síntese das interações sociais e percepções

Anexo 26 – Quadro síntese das rejeições e sua percepção

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Cérebro humano em corte central .....	66
Figura 2 – Representação do “Modelo de patamar Comum” .....	68
Figura 3 – Relação entre as diferentes Perturbações Globais do desenvolvimento .....	72
Figura 4 – Aspectos do desenvolvimento social em crianças com perturbações do espectro autista.....	78
Figura 5 – Competências da comunicação verbal e não-verbal.....	79
Figura 6 - Átomo Social D8 – preferências .....	151
Figura 7- Átomo Social D8 – Rejeições .....	152
Figura 8 - Átomo Social F20 - Preferências .....	159
Figura 9 - Átomo Social F20 - Rejeições.....	160
Figura 10 - Átomo Social M15 - Preferências.....	161
Figura 11 - Átomo Social M15 - Rejeições.....	162

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Os estádios de amizade de Selman.....	23
Quadro 2 – Critérios de diagnóstico referidos pelo Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.....	61
Quadro 3 - Síntese das Preferências .....	156
Quadro 4 - Síntese das Rejeições .....	157

## ABREVIATURAS E SIGLAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

PGD – Perturbação Global do Desenvolvimento

DSM-IV-TR – Manual Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

LP – Língua Portuguesa

ING – Inglês

HGP – História e Geografia de Portugal

MAT – Matemática

CN – Ciências da Natureza

EVT – Educação Visual e Tecnológica

EM – Educação Musical

EF – Educação Física

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação é fruto de um trabalho de investigação desenvolvido na área de especialização em Educação Especial e nasce em prol do mestrado em Ciências da Educação. Ao longo de vários meses, incidimos a nossa pesquisa e o nosso trabalho empírico na Perturbação Autística, e nas relações sociais entre pares. Assim, a incidência deste estudo recai, primordialmente, na tentativa de compreender de que forma as manifestações desta Perturbação Global do Desenvolvimento, poderão influenciar as escolhas e as rejeições dos colegas que abraçam o mesmo grupo turma, e também, pretende conhecer as redes de comunicação que se estabelecem entre as restantes crianças do grupo.

A escola contemporânea preconiza a inserção de alunos com necessidades educativas especiais, em escolas regulares, na sua área de residência, e neste sentido, é inevitável a compreensão da estrutura psicossocial que dará suporte ao fecundo ato de integração/inclusão. Hoje, é claramente viável e possível educar crianças com inúmeras problemáticas em inclusão, no entanto, esta apresenta enormes desafios aos profissionais envolvidos e à comunidade educativa devido às características específicas que estas crianças manifestam.

Os laços de amizade e afeto que se criam no seio de uma turma são percussores de uma boa integração escolar e de um crescimento físico, intelectual e social saudável. Com estes pensamentos, quisemos compreender, com pormenor, a trama social que se estabelece no seio de uma turma do 5.º ano de escolaridade, correlacionando as características do aluno com autismo com as escolhas, com as rejeições e com as perceções dos seus pares. Partindo destas diretrizes, formulamos a seguinte questão-problema:

- Como será a estrutura psicossocial de uma turma, onde está inserida uma criança que apresenta uma Perturbação Autística?

Tendo como meta o desenvolvimento de uma investigação fundamentada, que respondesse à questão formulada, articulamos este trabalho em duas partes específicas: a primeira, o enquadramento teórico, que apresenta um primeiro capítulo, onde se aprofunda o contexto ideológico em volta das relações de sociabilidade na infância, abordando as funções dos diferentes contextos sociais, como a aula de Matemática, o recreio e a piscina; e um segundo capítulo, onde se aborda o conceito de Perturbação Autística, focando o seu aparecimento, prevalência, etiologia, caracterização clínica e intervenção; a segunda parte deste estudo, focaliza-se na área empírica, nomeadamente no levantamento do problema, formulação de hipóteses, procedimentos metodológicos, recolha de dados e sua análise, e por fim, discussão dos resultados.

Conscientes que os problemas sociais existem, perturbando, e muitas vezes impedindo, o processo de socialização e de aprendizagem natural de crianças e jovens, acreditamos que a função da escola, nasce, quando todos “os meninos diferentes” contribuírem para o desenvolvimento de uma comunidade educativa policromática. Esta será, sem dúvida, a meta globalizadora da inclusão e confiamos que esta investigação possa contribuir para a verdadeira função educativa: “criar sociedades acolhedoras e inclusivas” - *Declaração de Salamanda (1994)*.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## Capítulo 1 - Desenvolvimento Psicossocial

“Os grupos de brincadeira das crianças são instrumentos poderosos de socialização, no contexto dos quais as crianças aprendem competências e abordagens disciplinares que usarão ao longo da vida” (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 387)

## **1- Relações de sociabilidade na infância**

### **1.1- Desenvolvimento das relações de amizade**

O desenvolvimento físico, cognitivo e social marca a tríade das áreas em crescimento progressivo no universo de qualquer indivíduo. O ponto de partida para a entrada no mundo social, de cada ser humano, inicia-se através da vinculação do bebê à pessoa que cuida dele. Contudo, a socialização só adquire um valor significativo durante a infância, pois a partir dessa altura a criança inicia o seu processo de aprendizagem como membro da sociedade (Gleitman, 1993:677). Para o autor citado, socialização é “um processo pelo qual a criança adquire padrões de pensamento e comportamento característicos da sociedade em que nasce” (Gleitman, 1993:677).

Quando falamos de desenvolvimento, será importante focarmo-nos no seu caráter de crescimento, de progresso e de desabrochamento. Se este conceito se centraliza na evolução da criança, percebemos que, ao longo do tempo que a criança progride, existe um “crescimento das estruturas somáticas, um aumento das possibilidades pessoais de agir sobre o ambiente, e por conseguinte, progressos nas capacidades de compreender e de se fazer compreender” (Vayer & Roncin, 1994:15).

Como ficou claro, é a partir do momento que a criança nasce, que inicia o seu processo de ação sobre o mundo que a rodeia e que vai integrando o que necessita para “construir as suas estruturas corporais e a sua personalidade” (Vayer & Roncin, 1994:15). Através destas interações a criança integra aquilo que necessita para crescer, progredir e desabrochar.

As primeiras interações, entre o bebê e a mãe são trocas de sentimentos e informações e permitirão que a criança se sinta segura e que desenvolva a necessidade de ser compreendida pelo outro. Ano após ano, o meio relacional onde a criança cresce vai tornando-se maior, trazendo consigo outros modelos de relação, de ação, de comportamento – as trocas com o

meio. O psicólogo Harvard Burton White, um dos mais influentes na área da experiência precoce, reforça a ideia anterior e afirma acreditar que “a verdadeira chave para o crescimento saudável se encontra na qualidade das trocas interpessoais com a criança” (Sprinthall & Sprinthall, 1998: 87). Também o autor Peters (2003, in Brock et al., 2011:330) mencionou, no seu estudo, que “as crianças que fizeram laços fortes de amizade nos primeiros anos eram emocionalmente mais resistentes ao longo da transição para o ensino fundamental e se acostumavam mais confortavelmente com as exigências académicas do ensino formal”.

Nesta ótica, compreendemos, claramente, que a finalidade das interações sociais de cada criança continua a ser a mesma desde o seu nascimento: a necessidade de consideração positiva do outro (Vayer & Roncin, 1994:40). Clarificando esta ideia, podemos referir que a criança “através das suas interações e das suas trocas no interior do ambiente imediato, afirma a sua presença e a sua originalidade ao mesmo tempo que desenvolve o seu poder sobre o mundo” (Vayer & Roncin, 1994:43). É sem dúvida, o modelo particular do outro, que está perante cada criança, que permite o desenvolvimento e a evolução das diferentes características da sua personalidade. A adoção do modelo proposto é ajustado e personalizado, ou seja, “a interpretação dos esquemas de ação, dos comportamentos ou dos meios de expressão transforma o modelo principal, o que influencia em contrapartida aquele ou aqueles que iniciaram a ação ou a expressão” (Vayer & Roncin, 1994:103). É nesta dialética, que cada criança desenvolve a sua imagem, tomando consciência da sua identidade e vai, também, adquirindo, progressivamente, relações de amizade.

De facto, quando uma criança escolhe os colegas com quem gosta de realizar determinada atividade e, é aceite na participação das diferentes inter-relações, produz-se um sentimento de segurança, isto porque “os diferentes membros estão disponíveis uns para os outros, portanto para as atividades que eles constroem ou imaginam simultaneamente, que o grupo de crianças constitui uma entidade funcional diferente da soma dos seus elementos” (Vayer & Roncin, 1994:103). Portanto, é, também, com os seus pares, que a criança

desenvolve sentimentos de segurança e que irá adquirir, de forma gradual, a sua “independência e autonomia, o sentido de reciprocidade, da solidariedade, da justiça, de todas as qualidades indispensáveis à vida em grupo e à cooperação” [...]. Neste sentido, “a presença do outro é, ao mesmo tempo, personalizante e tranquilizante” (Rivier, 1983:73). O fator segurança é, considerado pelos autores Pierre Vayer & Charles Roncin, como uma das três funções sociais da estrutura grupal, uma vez que a formação de um determinado grupo acontece em “função da confiança que elas [crianças] inspiram e da capacidade de ouvir que parecem representar” (Vayer & Roncin, 1994:117).

Tendo em conta o que foi referido, não podemos esquecer que paralelamente ao crescimento social da criança, existe o seu crescimento físico e intelectual. Esta visão global e dinâmica abre portas a um mundo complexo cheio de interações e desafios. É, pois, indispensável, “olhar sempre para a criança ou adolescente, em meio escolar, como um todo, nas suas múltiplas ligações entre desempenho cognitivo, social e emocional, tal e qual como na continuidade e inter-relação entre a vida familiar, a escolar e a social em toda a perspectiva temporal de ligação entre o passado, presente e futuro” (Strecht, 2008:44).

As autoras Papalia, Olds & Feldman, definem, no seu livro “O mundo da criança”, que um amigo é “alguém por quem a criança sente afeto, com quem se sente à vontade, com quem gosta de fazer coisas e com quem pode partilhar sentimentos e segredos” (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 488). As mesmas autoras referem também que, no período escolar, as crianças criam laços de amizade, geralmente, com quatro a cinco amigos, contudo, apenas brincam com um ou dois de cada vez. A amizade que se gera, entre as crianças, começa sempre por uma escolha, tendendo estas a procurar amigos que são parecidos em idade, sexo, grupo étnico e interesses comuns (Hartup, 1992 in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 488). Porém, a autora Odete Fachada refere que os elementos dos grupos não têm que ter necessariamente “estruturas pessoais semelhantes, para serem funcionais, contudo a

cooperação é dificultada, se pertencerem a culturas ou grupos sociais muito diferentes” (Fachada, 1998:148).

Outra evidência observada entre as relações sociais estabelecidas entre as crianças é o facto de, inúmeras vezes, se verificar que os grupos, entre os oito e os catorze anos, são exclusivamente de rapazes ou de raparigas, pois as crianças do mesmo sexo têm interesses comuns. Esta separação natural, entre rapazes e raparigas, permite que ambos aprendam comportamentos apropriados ao seu género. Vários autores acreditam que esta separação, entre sexos, estará provavelmente relacionada com o processo de “tipificação dos sexos e com as intensas pressões culturais exercidas sobre as crianças para que adotem um comportamento apropriado ao respetivo sexo” (Mussen, 1970:138). O mesmo autor reforça esta ideia e refere que existe grande atração entre as crianças que exibem as mesmas características, ou seja, “os pares de amigos tendem a assemelhar-se em maturidade social, idade cronológica, altura, peso e inteligência geral” (Mussen, 1970:139). Elucidando esta ideia, a seguinte passagem acrescenta: “as crianças hábeis, simpáticas e energéticas, espontâneas, audaciosas são mutuamente atraídas, provavelmente porque se compreendem e podem satisfazer as necessidades recíprocas” (Mussen, 1970:139).

Quanto às características das amizades estabelecidas entre crianças de sexos diferentes, podemos acrescentar o seu carácter de distinção, pois os rapazes procuram ter um maior número de relações de amizade do que as raparigas, sendo estas relações menos íntimas e afetivas. (Furman, 1982, Furman & Buhrmester, 1985 in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 488). É curioso verificar, ainda, que as crianças que apresentam, entre 11 ou 12 anos, estão completamente segregadas umas das outras nos grupos de jogos e nos encontros sociais (Mussen, 1970:137).

Será importante mencionar, também, que os conceitos de amizade e os modos como as crianças reagem com os amigos se transformam com a idade “refletindo o crescimento cognitivo e emocional” (Hartup, 1992; Newcomb e Bagwell, 1995 in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 489).

Neste sentido, os estádios de amizade de Selman vão ao encontro desta perspectiva e descrevem que as crianças, no período pré-escolar brincam em conjunto, mas as amizades que estabelecem, posteriormente, são mais profundas e estáveis, pois só quando a criança atinge maturidade cognitiva poderá ser e ter verdadeiros amigos. O autor Mussen também partilha desta ideia quando afirma que “o desenvolvimento social é profundamente acelerado durante o período de escola, quando os contactos da criança com os seus pares passam a ser mais intensos e frequentes” (Mussen, 1970:133).

O autor Selman, após o seu estudo empírico, concluiu que grande parte das crianças, no período escolar, se encontra no estágio 2 – Cooperação leal e bidirecional - e as crianças mais velhas (por volta dos 9 anos), podem encontrar-se no estágio 3 – Relações íntimas e mutuamente partilhadas. Através da leitura do quadro seguinte, sobre os estádios de amizade, fica claro que, inicialmente, as crianças mais pequenas têm grupos momentâneos de amizade que são definidos tendo em conta a proximidade física, os brinquedos de cada criança, e também, os seus atributos físicos. Posteriormente, no estágio 2, as crianças passam do primeiro estágio, em que o apoio dos amigos é unilateral, para um estágio de nível recíproco, abarcando os sentimentos de “dar e receber”, apesar, de ainda, estarem muito ligados a interesses pessoais. Já o estágio 3, existe referência a amizades íntimas e mutuamente partilhadas, tornando-se amigos possessivos e que necessitam de exclusividade. Antes de expormos o quadro que sintetiza o que acabamos de referir, será pertinente interrogarmo-nos sobre a forma como as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) se encaixam nestas constatações. Ou seja, poderá a Perturbação Autística afetar as relações de amizade destas crianças?

Estádio	Descrição	Exemplo
Estádio 0: Grupo momentâneo de brincadeira (dos 3 anos aos	Deste nível indiferenciado de amizade as crianças são egocêntricas e têm dificuldade em considerar a perspectiva de outra pessoa;	“Ela vive na linha rua” ou “Ele tem os Power Rangers”.

7 anos)	tendem a pensar só em termos do que pretendem de uma relação. A maioria das crianças pequenas define os seus amigos em termos de aproximação física e valoriza-os por atributos materiais ou físicos.	
Estádio 1: Apoio unidirecional (dos 4 aos 9 anos)	Neste nível unilateral um “bom amigo” faz o que a criança quer que ela faça.	“Ela já não é minha amiga, porque não quis ir comigo quando eu quis” ou “ele é meu amigo porque diz sempre que sim, quando lhe peço a borracha emprestada”.
Estádio2: Cooperação leal e bidirecional (dos 6 aos 12 anos)	Este nível recíproco sobrepõe ao estágio 1. Envolve dar e receber mas continua ainda a servir muitos interesses pessoais independentes, em vez dos interesses comuns de dois amigos.	“Nós somos amigos fazemos coisas um para o outro” ou “Um amigo é alguém que brinca comigo, quando já não tem mais ninguém com quem brincar”.
Estádio 3: Relações íntimas e mutuamente partilhadas (dos 9 aos 15)	Neste nível mútuo, as crianças veem a amizade como tendo vida própria. É uma relação em curso, sistemática e comprometida que incorpora mais do que fazer coisas um ao outro. Os amigos tornam-se possessivos e exigem exclusividade.	“Demora-se muito tempo a fazer um amigo íntimo, por isso uma pessoa sente-se mesmo mal quando descobre que o seu amigo, entretanto, procura também fazer outros amigos”

<p>Estádio 4: Interdependência autônoma (início aos 12 anos)</p>	<p>Neste estágio interdependente, as crianças respeitam as necessidades tanto de dependência como de autonomia dos amigos.</p>	<p>“Uma boa amizade é um verdadeiro compromisso, um risco que se tem que assumir; tens que apoiar, confiar e dar, mas também tens de saber largar”.</p>
--	--	---

Quadro 1- Os estádios de amizade de Selman

Fonte: Selman, 1980 in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 490

## 1.2- Importância dos grupos de pares

Acreditamos ser do senso comum a ideia que as pessoas mais importantes no mundo das crianças, mais jovens, são os pais ou os adultos que tomam conta delas, todavia, no período pré-escolar as relações sociais com os colegas assumem uma relevância significativa, porém, é só no período escolar que o grupo de pares se constitui (Papalia, Olds & Feldman, 2001:380/484). Como reforça Paul Mussen, “à exceção dos pais e dos professores, os amigos íntimos da criança são, talvez, os seus mais importantes “socializadores” e exercem impactos diretos e poderosos sobre a sua personalidade e desenvolvimento social” (Mussen, 1970:137). É efetivamente através da forma como a criança compreenderá a sua relação social com os pares que a ajudará a ter a “experiência da sua autonomia e da sua responsabilidade ao mesmo tempo que vai conduzi-la a empenhar-se na ação e na relação com os outros” (Vayer & Roncin, 1994:123). Sem dúvida que o grupo de companheiros oferece uma oportunidade única de aprender como “interagir com indivíduos da mesma idade, como manipular a hostilidade e o comportamento do dominador, como se relacionar com um líder e como liderar com outras pessoas” (Mussen et al., 1977:426).



Para as autoras Papalia, Olds & Feldman, a palavra “pares” significa “iguais”, pois, normalmente, as crianças que brincam juntas têm idades aproximadas, nível socioeconómico semelhante e origem racial ou étnica idêntica. Não obstante, os grupos formam-se de maneira natural entre crianças que frequentam o mesmo grupo-turma, que vivem perto umas das outras, apesar de um grupo de vizinhos incluir, inúmeras vezes, crianças com idades múltiplas.

A autora Odete Fachada reforça esta ideia e define “grupo” como sendo “um conjunto limitado de pessoas, unidas por objetivos e características comuns que desenvolvem múltiplas interações entre si” (Fachada, 1998:145).

Centrando-nos nesta micro ideia desta autora, relativamente ao aspeto que um grupo é “um conjunto limitado de pessoas”, consideramos pertinente a abordagem sobre as dimensões dos grupos e as suas características. Poder-se-á pensar que um grupo formado por duas pessoas é um grupo coeso e interessante, pois responderá à necessidade de reconhecimento que qualquer criança necessita, todavia, vários investigadores afirmam que “mesmo que os dois interlocutores se aceitem naturalmente, a atividade diminui rapidamente de intensidade e a falta de interesse conduz ou a privilegiar a relação no nível das pessoas, ou como já dissemos anteriormente sobre a criança pequena, ao conflito e à separação” (Vayer & Roncin, 1994:114). Na perspetiva dos mesmos autores, a dinâmica de um grupo inicia-se quando um terceiro elemento pretende realizar atividades em comum com mais dois elementos, desenvolvendo a terceira pessoa um “papel de mediadora [...] e favorecendo o desenvolvimento das atividades, impedindo que a relação se exprima apenas de um modo afetivo ou de se transformar em conflito” (Vayer & Roncin, 1994:114). Nesta linha de pensamento, Odete Fachada reforça que um grupo formado por três elementos é “útil e produtivo que é necessário para resolver problemas precisos [...]. Contudo, é menos funcional quando é preciso tomar decisões” (Fachada, 1998:148). Porém, nas relações sociais entre pares do sexo masculino poderão surgir relações bastante fortes e de carácter exclusivo, de forma que juntos sejam capazes de concretizar o seu desejo de atividade (Vayer & Roncin, 1994:114). Não obstante, parece que o número adequado

para a formação de estruturas grupais, que se encontra em consonância com a Psicologia atual, são os conjuntos formados por quatro ou cinco pessoas. Estes grupos são caracterizados como muito dinâmicos, imaginativos, produtivos e ricos em interações. O trabalho que se pretende desenvolver no seio deste grupo é passível ser dividido e todos os elementos se poderão expressar “sem que se perca a visão de conjunto e o objetivo do grupo” (Fachada, 1998:148). No caso de grupos com seis elementos ou mais existe uma forte propensão na sua divisão em dois subgrupos, devido sobretudo a dois fatores: a informação está muito dispersa e existe uma distância considerável entre os seus diferentes intervenientes (Vayer & Roncin, 1994:115). Portanto, nos grupos com mais de seis elementos há uma grande perda na sua unicidade, nomeadamente: amizade, relações interpessoais, cooperação e plano de ação (Fachada, 1998:148). A Psicologia atual destaca, também, os prejuízos na formação de grupos com oito a doze pessoas, uma vez que será provavelmente um grupo de discussão, uma vez que “a partir de um certo número a produtividade do grupo é inversa ao número de participantes” (Fachada, 1998:148).

As autoras Papalia, Olds & Feldman, fazem referência aos benefícios cognitivos, emocionais e sociais das relações de amizade e referem que a amizade ajuda as crianças “a sentirem-se bem consigo próprias, a tornarem-se sensíveis e afetuosas, mais leais e sinceras e mais capazes de dar e receber respeito” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:491). Relativamente aos benefícios cognitivos, os estudos realizados afirmam que as crianças que têm entre si laços de amizade e que realizam trabalhos escolares juntas tendem a cooperar mais eficazmente “na exploração criativa e na resolução de problemas difíceis ou ambíguos” (Hartup, 1996a e 1996b in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 491). Odete Fachada, reforça exatamente esta ideia quando afirma que o grupo é “tanto mais coeso e produtivo, quanto maior for a amizade e a confiança entre os seus membros”. (Fachada, 1998:153). A autora Rivier, também, partilha destas afirmações quando refere que “o rendimento escolar, a colaboração no seio de uma equipa de jogo ou de trabalho serão definitivamente melhores, se cada indivíduo se encontrar rodeado de companheiros com quem tem

afinidades” (Rivier, 1983:90). Com estas descrições parecemos que fica bem visível a função social adquirida através da formação grupal - Fator de motivos e projetos. A atividade e ação do outro elemento que constitui o grupo ajudará cada um na sua própria motivação. É, pois, na associação “das ações e das imaginações que conduz a pessoa e o grupo a desejar outra coisa e a afirmar a sua originalidade” (Vayer & Roncin, 1994:117).

Através das relações de amizade as crianças aprendem, ainda, a resolver “problemas que existem nas relações, aprendem a colocar-se no lugar do outro e observam modelos de vários tipos de comportamento” (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 384). Sem dúvida que o contacto com os companheiros assume, igualmente, uma função psicoterapêutica, pois a partir da partilha das suas dúvidas, problemas, conflitos e sentimentos complexos a criança compreende que os outros também têm problemas similares e poderá reconfortá-la. “Por exemplo, a descoberta de que os outros meninos também estão zangados com os seus pais ou interessados pela sexualidade pode, de certo modo, aliviar a tensão e a culpa” (Mussen et al., 1977:426).

Curiosamente, segundo um estudo realizado por Lodd & Hart (in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 385), as crianças que têm amigos, gostam mais da escola, são mais felizes, apresentando comportamento mais positivo face aos desafios escolares.

Em contrapartida, o mesmo estudo revelou que as crianças que possuem amigadas mais conflituosas têm, muitas vezes, problemas de adaptação e procuram estar mais sozinhas.

Como acabamos de verificar, a influência da interação social entre pares é muito significativa e poderá beneficiar as crianças de inúmeras maneiras. Um estudo realizado em 1990, por Zarbatary, Hartmann & Rankn (in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 484) demonstrou que as crianças desenvolvem as seguintes competências no seio do grupo de pares:

- Capacidades necessárias para a sociabilidade e para a intimidade;
- Obtenção de sentimentos de pertença;
- Motivação para a realização;

- Aquisição de competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras;
- Compreensão de forma realista das suas capacidades e formação de opinião sobre si mesmo – sentimento de identidade;
- Adaptação dos desejos e necessidades aos dos pares e desenvolvimento da compreensão do momento de cedência ou firmeza.

Voltando à autora Odete Fachada (98:145), salientamos as quatro características básicas de um grupo humano: estrutura, durabilidade no tempo, uma certa coesão e um conjunto de normas. Nesta linha de pensamento, as autoras Papalia, Olds & Feldman reforçam a ideia anterior e referem que para as crianças serem um membro de um grupo “devem aceitar os seus valores e normas de comportamentos, embora estes possam ser indesejáveis as crianças podem não ter força para resistir” (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 485).

Após o que foi exposto, não há dúvida que as descobertas e aprendizagens que se realizam no seio do grupo de pares são fundamentais para o desenvolvimento equilibrado de qualquer criança, contudo, as pressões que inúmeras vezes se geram no seio do grupo “podem transformar uma criança difícil numa delinquente” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:485).

Nesta perspetiva, as autoras reforçam que as crianças que têm maior tendência para comportamentos antissociais são aquelas que se colocam à margem do seu grupo e que têm maior probabilidade de “gravitar à volta de jovens antissociais e de ser influenciados por estes” (Hartup, 1992 in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 485). O mesmo autor reforça esta ideia referindo que as crianças agressivas ou antissociais, ou seja, aquelas crianças que geralmente as outras crianças não gostam, têm tendência para “procurar amigos parecidos com elas próprias e potenciam-se umas às outras nos atos antissociais” (Hartup, 1992 in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 485).

Para terminar, há ainda a expor algumas das influências negativas do grupo de pares. As autoras supracitadas expõem, duas ideias, que estão

relacionadas com a conformidade e aceitação das normas grupais por parte dos seus elementos, e também, com a tendência de certos grupos em reforçarem atitudes de exclusão em relação a certas crianças, que normalmente, pertencem a certos grupos raciais e étnicos. Este preconceito poderá ser diminuído ou mesmo chegar a ser eliminado através da alteração das experiências das crianças, ou seja, através do contacto direto entre crianças de grupos diferentes que são motivadas para trabalhar em conjunto, estimulando-as para alcançarem um objetivo comum (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 486).

### **1.3-Popularidade vs. Impopularidade**

As interações sociais estabelecem-se através da procura do outro e das atividades que se realizam em comum e, este facto, não prevalece apenas na infância, pois são fenómenos essencialmente humanos (Voyer & Roncin, 1994:101). Quando a criança procura o seu semelhante procura-o com uma determinada intenção e esta escolha nunca será feita ao acaso e segundo Papalia et al., popularidade é “uma opinião do grupo de pares acerca da criança [...]” (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 487). Vários autores estudaram a influência dos padrões de amizade entre crianças e estabeleceram correlações positivas entre “crianças que tinham amigos fortes e um comportamento pró-social e crianças que experimentavam problemas com amigos e comportamento agressivo” (Brock et al., 2011:330). A pesquisa de Lindsey com crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, indicou que “as crianças que tinham no mínimo um amigo mútuo, no início do estudo, eram mais apreciadas por colegas, passando um ano, do que crianças que não tinham nenhum amigo mútuo no início do estudo”. Esta investigação levou Lindsey a concluir que “mesmo tão cedo quanto os 3 anos, as amizades mútuas já são essenciais nos processos de desenvolvimento social das crianças” (2002, in Brock, 2011:330).

Após vários estudos, outros autores como Voyer & Roncin (1994) compreenderam alguns dos aspetos sociais que poderão influenciar as

escolhas dos pares de cada criança: em primeiro, verificaram que as escolhas dos seus companheiros é orientada pelos sinais que observaram destes, ou seja, a criança não se dirige a um colega por acaso, sendo guiada pelo seu comportamento; em segundo, as crianças mais pequenas ficam, muitas vezes, cativadas pelas atividades das crianças maiores, tendo tendência de as escolher para as suas brincadeiras, no entanto, nem sempre são aceites; em terceiro, quando uma criança está sozinha e fica desanimada ou mesmo quando está agitada e instável, o momento torna-se muito mais interessante quando outra criança intervém; o quarto aspeto, está relacionado com a tendência para algum conflito na relação estabelecida entre duas crianças, contudo, quando o grupo se estende a três, quatro ou cinco crianças, em relação de jogo, existe um maior risco de conflito aberto. Os mesmos autores afirmam, também, que independentemente do número de companheiros existentes numa relação de amizade, há sempre alguma estabilidade nas escolhas realizadas, o que origina, também, um grupo de crianças excluídas.

Na verdade, estas descrições, sobre as escolhas sociais realizadas pelas crianças, vão ao encontro do que pensam vários autores, que afirmam, que normalmente, as crianças mais escolhidas ou mesmo populares, apresentam boa capacidade cognitiva e competências sociais acrescidas para resolver problemas, ajudando as outras crianças a serem assertivas de forma paciente e tolerante (Newcomb et al, in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 487). Mussen et al. reforçam esta ideia e referem que quanto às habilidades e às capacitações, as crianças mais escolhidas pelos companheiros são “mais inteligentes e mais criativas” e, em contrapartida, as que aprendem mais lentamente e com alguma dificuldade são menos aceites pelos colegas (Mussen et al., 1977:429).

Nesta ótica e reforçando o que foi exposto, as crianças populares têm características que ajudam os pares a confiarem nelas, pois são “leais e abertas o suficiente para dar apoio emocional a outras crianças. As suas competências sociais superiores fazem com que as outras pessoas gostem delas” (Newcomb et al., in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 487). Esta capacidade de adaptação social com os pares, em período escolar, será um bom ponto de partida, para

que estas crianças possam ser adolescentes preparados para enfrentar obstáculos na vida (Hartup, 1992 et al, in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 487). Muitos outros pesquisadores descobriram, também, que as crianças da educação infantil que são populares entre os seus colegas relacionam-se habilmente com todos os seus pares e compreendem, claramente, as propostas de brincadeiras que apresentam caráter mais duro. Por outro lado, as crianças que são rejeitadas pelos seus colegas têm maior probabilidade de confundir essas propostas e de responder com agressão.

Podemos, ainda, ampliar as ideias anteriores através de uma investigação exposta por Mussen que afirma que as crianças com maior aceitação social são caracterizadas como “socialmente agressivas e dotadas de características extrovertidas” (Mussen et al. 1977: 428). Os mesmos autores expõem, igualmente, que estas crianças apresentam um conjunto de características, que usualmente estão agrupadas. As primeiras poderão caracterizar uma criança popular como sendo “forte, positiva e agressiva” e possuindo um comportamento marcado pela “liderança, entusiasmo e participação ativa em tarefas orais”. As segundas características poderão ser definidas como envolvendo “uma disposição alegre e atitudes amistosas (aprimo pessoal, boa aparência, riso fácil, contentamento e amistosidade” (Mussen et al., 1977:428). Estes autores, afirmam ainda, a existência de outros estudos sociais que indicam outros aspetos como relevantes para a aceitação de companheiros no seio do grupo-turma e que poderemos enumerar: ausência de timidez, gentileza, autoconfiança, aceitação por parte das outras crianças, cooperação e flexibilidade com as regras e rotinas sociais, capacidade de aceitação dos confrontos, à disposição de dar e receber demonstrações de amizade, e ainda, à forma como responde positivamente ao comportamento dependente de outros companheiros (Mussen et al., 1977:428-429).

Após o que foi exposto, parece-nos relevante referir que para os autores supracitados, as conexões entre popularidade e determinados atributos podem variar um pouco consoante a de idade e de sexo do sujeito.

Como se pôde constatar, o isolamento e a exclusão social constituem, também, “qualidades psicossociais que se originam em aspetos físicos, em qualidades intelectuais, em traços de caráter, em atitudes, em posições grupais muito diferentes, que se originam até em combinações muito diversas de todas estas características” (Bastin, 1966:144). Nesta ótica, as crianças impopulares são, normalmente, agressivas, podendo ser mesmo hiperativas e desatentas, contudo, algumas são apenas introvertidas. (Dodge, Coie, Pettit e Price, 1990, et al., in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 487). Strech refere que existe um número considerável de “rapazes e raparigas que dá sinais de mal-estar através de comportamentos pautados pela excessiva inibição, pela retirada da relação e da comunicação e pelo isolamento social” (Strech, 2008:172). Esta inibição poderá retratar uma grande dificuldade na integração no meio escolar, que em muitos casos, funciona como um inibidor no desempenho das atividades académicas. Esta situação acontece “em caso de crianças e adolescentes que, pela oposição passiva, ou bloqueio intelectual, ficam muito aquém do que poderiam alcançar em termos de resultados, sobretudo de avaliação formal” (Strech, 2008:174).

Há, também, relatos que referem que as crianças impopulares agem sem pensar, mostrando grande impulsividade nos seus atos, expressando insensibilidade aos sentimentos das outras crianças, o que claramente demonstra, que ainda, são muito imaturas para a idade. As crianças impopulares têm, igualmente, muita dificuldade em se adaptarem a novas circunstâncias e algumas demonstram interesse pouco adequado por estar em grupos de crianças do sexo oposto. Há, ainda, a referir que algumas crianças impopulares não apresentam expectativas positivas relativamente aos sentimentos dos pares, e por isso, não esperam que os outros gostem delas. Apesar destas características, as crianças impopulares podem “ter e ser amigas”, contudo, têm “menos amigos do que as crianças populares e tendem a encontrá-las entre as crianças mais novas, em outras crianças impopulares ou de uma classe ou escola diferente” (T.P. George & Hartmann, 1996, in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 490). Os autores Mussen et al., também, reforçam o que acabamos de mencionar, referindo que os atributos de rejeição



para as crianças incluem “ansiedade, excessiva dependência emocional de adultos, incerteza, indiferença social, retraimento, rebeldia, agressividade e hostilidade. Desvantagens físicas como obesidade e desfiguração facial também estão associadas à rejeição” (Mussen et al. 1977:429).

Após o que foi exposto, queremos afirmar que concordamos com os autores anteriores, que referem que as crianças impopulares são “privadas de uma experiência desenvolvimental básica – a interação positiva com outros jovens” (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 487). A vida destas crianças fica, sobretudo, marcada se a impopularidade for vivida no período escolar, pois nesta altura a opinião dos pares afeta, claramente, a sua autoestima, sendo afetadas por sentimentos de tristeza e rejeição. (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 487). Esta dificuldade nas relações com os pares origina uma maior probabilidade de estas crianças virem a “desenvolver problemas psicológicos, abandono escolar ou comportamentos delinquentes” (Hartup, 1992 et al., in Papalia, Olds & Feldman, 2001: 487). O pedopsiquiatra Pedro Strech fala mesmo no desenvolvimento de quadros psicopatológicos ou mesmo em situações mais graves como perturbações na linha psicótica, quando a inibição e o isolamento se expressam a níveis superiores. Este padrão de inibição “ que é mais comum em raparigas do que em rapazes, pode corresponder a diversos quadros psicopatológicos, e representar bloqueios evolutivos de nível neurótico, expressar equivalentes depressivos ou ainda, em casos mais graves e raros, perturbações na linha psicótica” (Strech, 2008:174).

Em contrapartida, outros autores afirmam, ainda, que as crianças que sentem não serem populares estão mais sujeitas à persuasão dos valores e comportamentos dos adultos: “uma criança que considere seus pais como recetivos e o grupo de companheiros como rejeitador tenderá mais a concordar com as opiniões e valores dos adultos” (Mussen et al., 1977:432).

#### **1.4- Influência da modelagem no comportamento**

A Teoria da Aprendizagem Social foi sugerida pelo psicólogo Albert Bandura que acreditava que “uma parte significativa daquilo que um indivíduo aprende ocorre através da imitação ou da modelagem” (Sprinthall & Sprinthall, 1998:253). Para este proeminente psicólogo as pessoas também aprendem imitando o comportamento de outras que interagem consigo, podendo, por isso, aprender novas respostas observando o comportamento dos outros. Este tipo de aprendizagem ocorre mesmo “quando as respostas imitativas não são reforçadas”, ou seja, as crianças imitam um determinado comportamento sem, no entanto, receberem em troca qualquer reforço primário, como um chocolate ou um determinado elogio. Não obstante, Bandura analisou e concluiu que quando o reforço e a modelagem são conjugados poderão “proporcionar condições poderosas para a modificação do comportamento” (Sprinthall & Sprinthall, 1998:255).

Será importante afirmar que os estudos empíricos de Bandura reforçam a existência de inúmeras forças de comportamento que podem ser aprendidos através da imitação ou modelagem, podendo estes englobar comportamentos de caráter desejável ou mesmo indesejável, pois “uma criança pode aprender a ter uma atitude agressiva, a dizer mentiras ou a ser desonesta através do mecanismo da modelagem” (Sprinthall & Sprinthall, 1998:253). Neste sentido, os pais ou os educadores poderão proporcionar um estímulo-modelo à criança e simultaneamente reforçar o seu comportamento de forma direta e imediata e, desta forma, segundo Bandura “a criança está mais apta a imitar o comportamento de um modelo adulto quando este está a ser reforçado por apresentar esse comportamento” (Sprinthall & Sprinthall, 1998:255). A este reforço o psicólogo chama “reforço vicariante”, pois a criança está a testemunhar o reforço de outra pessoa que a acompanha.

Como já foi focado, anteriormente, a aprendizagem que ocorre numa determinada situação social poderá originar que alguns “indivíduos modifiquem o seu comportamento em função do modo como as outras pessoas do grupo

se comportam” (Sprinthall & Sprinthall, 1998:625). Para Bandura esta aprendizagem é mais produtiva do que a aprendizagem que se gera por observação direta, uma vez que, desta forma, a criança não será punida diretamente.

As autoras Papalia, Olds & Feldman consideram, também, que a relação entre os pais e a sua prática parental com os filhos pode ser um fator a considerar na relação social entre pares, pois os pais são vistos como modelos de referência ou modelagem. Neste sentido, autores como Isley, O’Neil & Parke (1996) e Kochanska (1992), referidos no livro “O mundo da criança” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:386) afirmam que as crianças populares apresentam “relações calorosas e positivas, tanto com o pai como com a mãe, os quais ensinam fazendo uso do raciocínio mais do que da punição”. Este estilo educativo baseado na autoridade democrática desenvolve, com mais probabilidade, crianças assertivas e cooperantes. A seu turno, os pais de crianças rejeitadas ou isoladas assentam num perfil educativo diferente. As mães são mais inseguras nas suas atitudes educacionais, elogiam poucas vezes e tendem a não encorajar para a independência da criança. Já os pais consideram que a educação é uma tarefa feminina e, por isso, dão pouca atenção aos filhos, não gostando de ser interrompidos por estes.

Os autores Mussen et al. verificaram, igualmente, que uma criança oriunda de “um lar frio e rejeitador sentir-se-á insegura e terá uma grande necessidade da aceitação e do afeto dos outros”. As crianças ficam, por isto, muito vulneráveis aos valores e comportamentos aceites pelo grupo a que pertence e estará mais fortemente “motivada para adotar as atitudes, as normas sociais e os comportamentos dos líderes do grupo de companheiros” (Mussen et al., 1977:436).

Como verificamos, os diferentes modelos parentais originam comportamentos infantis distintos: as crianças que têm modelos mais positivos e democráticos respondem de uma forma mais calma e ponderada, enquanto que as crianças com referências baseadas em respostas de “poder” e distanciamento, usam táticas coercivas. Os autores Carson & Parke, 1996 (in

Papalia, Olds & Feldman, 2001: 386) reforçam, claramente, esta ideia na seguinte passagem:

*“As crianças cujos pais comunicam claramente a desaprovação em vez da zanga, assim como sentimentos positivos fortes, são mais pró-sociais, menos agressivas e mais apreciadas. As crianças que se envolvem em trocas recíprocas de sentimentos negativos (carrancudo, choroso, zangado, arrelizador, trocista ou aborrecido) durante o jogo físico com os seus pais, tendem a partilhar menos do que as outras crianças, a ser mais agressivas verbal e fisicamente e a evitar o contacto social”.*

Outros autores, exploraram a ligação entre as características familiares e a envolvimento académica dos alunos e as conclusões demonstraram, claramente, que a comunicação entre pais e filhos, tal como, a aceitação e a compreensão mútuas entre os membros de uma família têm uma forte influencia nos resultados escolares dos filhos. Ou seja, os filhos oriundos de famílias mais isoladas socialmente, e mais fechadas no seu meio têm maior tendência para desistir da escola, como evidencia a seguinte passagem:

*“Também pareceu haver uma comunicação muito menor no seio das famílias dos desistentes do que nas dos graduados e que as famílias destes últimos tendiam muito mais a partilhar de atividades em comum em seu tempo livre. As famílias dos desistentes tanto tendiam a ser mais infelizes e socialmente isoladas do que as dos graduados. Tinham menos amigos e as suas amizades eram frequentemente mais superficiais (Mussen et al. 1977:424)”.*

Vários estudos comprovaram, que as características psicológicas que marcam os alunos que desistem da escola tendem a ser mais “perturbados emocionalmente, menos confiantes em seu próprio valor, com baixa autoestima, sem autoimagem e senso de identidade claramente definidos e menos passíveis de ter valores e objetivos ocupacionais, sociais ou pessoais estruturados” (Mussen et al. 1977:424)”.

Os mesmos autores afirmam existir uma forte ligação entre a popularidade e as interações familiares, uma vez que afirmam que “as características associadas à popularidade mostraram largamente uma grande semelhança às que se descobriu serem o resultado das primeiras interações de carácter gratificante e recompensador, no ambiente familiar” (Mussen et al. 1977:429)”.

## **2- Relações sociais em diferentes contextos**

### **2.1- Relevância da Escola Inclusiva**

Ao longo dos últimos tempos, é visível uma maior preocupação relativamente ao conceito de inclusão no âmbito da escola contemporânea atual. Ao falarmos de inclusão, referimo-nos à inserção de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares, nas suas áreas de residência, com serviços e apoios apropriados, admitindo contudo, níveis de atendimento diferenciados consoante as necessidades dos alunos, realçando a importância das programações educativas individualizadas (PEI).

É hoje reconhecido, que do professor depende muita da eficácia ou ineficácia do ato educativo. Dele depende também, em grande medida, o êxito ou o fracasso da integração/inclusão escolar dos alunos com deficiência, perturbações ou incapacidades. Muitos autores, consideram o grupo dos docentes como o grupo mais importante para o sucesso da integração, e quaisquer que sejam os obstáculos que a ideologia da Escola possa suscitar, este êxito supõe que os docentes estejam sensibilizados na perspetiva do direito à educação para todos. A Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidade Educativas Especiais, realizada em Espanha, em junho de 1994, pelos representantes de 92 governos (entre os quais Portugal) e 25 organizações internacionais, constitui uma referência incontornável no percurso de uma escola inclusiva.

Esta declaração situa a questão dos direitos das crianças e jovens com NEE no contexto mais vasto dos direitos do homem, e por isso, refere a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para a Pessoa com Deficiência.

O documento acolhe as novas conceções sobre a educação dos alunos com NEE, expressa a opção pela escola inclusiva e traça as orientações necessárias para a ação, a nível nacional e internacional, com vista

à implementação de uma escola para todos, consagrando um conjunto de princípios, que refletem as novas políticas educativas:

- a) O direito à educação é independente das diferenças individuais;
- b) As necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares;
- c) A escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário;
- d) O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Como reforça o extrato seguinte, as escolas devem adequar-se a todas as crianças, o que colocou uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares: *“As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que têm incapacidades graves [...] O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar com sucesso...”* No contexto do enquadramento da ação, a expressão *“necessidades especiais* refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”.

Esta declaração personalizou a rotura formal com a escola segregadora e com a escola integradora e orientou, com grande clareza, para a via da inclusão: *“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam”*. Para isto, é premente que as escolas se adaptem aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, através de um conjunto de apoios e serviços que satisfaçam as suas necessidades educativas.

Será ainda, importante focar que a legislação interna, é também, compressora na educação inclusiva. A Lei de Bases do Sistema Educativo define as linhas mestras da política educativa Portuguesa e apresenta o quadro geral do sistema educativo, regendo a legislação em rigor. O artigo 20<sup>o</sup> desta

Lei refere os objetivos da Educação Especial frisando, que esta visa “a recuperação e a integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais”. No artigo 21º há uma forte focalização na Organização da Educação Especial, prevendo-se a sua constituição de forma integradora, preferencialmente, em estabelecimentos regulares de ensino, com apoios de educadores especializados, tendo em conta, as necessidades de atendimento específico de cada criança. No entanto, há referência há possibilidade de integração destas crianças em instituições específicas quando o tipo e o grau de deficiência da criança ou jovem comprovadamente o exijam.

Antes de terminar, é fundamental expor algumas considerações do Decreto-Lei 3, de 7 de janeiro de 2008, que rege atualmente a Educação Especial. Como nota introdutória faz-se uma abordagem generaliza às suas linhas orientadoras:

*“A presente Lei faz referências à inclusão de todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas. Expõe ainda a possibilidade da criação de projetos de transição da escola para a vida profissional, consagra o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação produzida sobre os seus filhos, permitindo avançar com respostas adequadas aos alunos quando os pais não exercerem o seu direito/dever de participação”.*

Os artigos 8º, 9º, 10º, 11º, 12º e 13º fazem uma exposição pormenorizada sobre o PEI (Programa Educativo Individual), explicitando a obrigatoriedade da sua elaboração para os alunos com NEE permanentes. Este plano deve refletir as necessidades do aluno, a partir de avaliações em contexto de sala de aula e de outras informações disponibilizadas por outros agentes intervenientes, remetendo a responsabilidade da coordenação do PEI para os docentes titulares de turma, no 1º Ciclo do Ensino Básico, e para os diretores de turma, no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário. Consagra, também, a obrigação de qualquer escola (pública, privada ou no âmbito da solidariedade social) aceitar a matrícula dos alunos com NEE, de carácter permanente e reconhece a prioridade de matrícula para estes alunos. Este diploma pretende, assim, definir claramente o público-alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas de funcionamento, de avaliação e de apoio, visando o acesso de todos os alunos à educação e ao sucesso

educativo, uma vez que, a pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre todas as crianças, garantindo um bom nível de educação para todos.

Os aspetos focados anteriormente, só poderão atingir os objetivos propostos, se a participação da família, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias forem mobilizados adequadamente. Uma atitude positiva dos pais favorece uma boa integração social e escolar, e só com encorajamento por parte de toda a comunidade educativa, se poderá originar cidadãos felizes.

Um provérbio africano diz-nos, ser necessária uma aldeia inteira para educar uma criança, mas só quando a inclusão é afirmada como um direito e um dever, se poderá construir uma verdadeira aldeia cheia de singularidades e repleta de plenitude.

## **2.2- Relações sociais estabelecidas na sala de aula**

Face ao exposto anteriormente, podemos afirmar que, é através da interação social, em especial com os pares, que a criança desenvolve a sua personalidade. Os autores Voyer & Roncin apoiam esta ideia referindo que é “graças à presença dos outros que a criança desenvolve trocas de toda a natureza, que vai escolher os seus parceiros e, em consequência, reconhecer e aceitar a regra do jogo social” (Voyer & Roncin, 1994:99). Os mesmos autores fazem referência, no seu livro sobre o desenvolvimento da criança, que os programas de Ensino Básico italianos utilizam o termo “convivência”, para caracterizar o ambiente que deve “reinar no mundo da escola”. Este termo pretende sensibilizar todas as comunidades educativas, para a necessidade de desenvolver “uma sociedade onde se favorece a tolerância e as trocas entre os seus membros” (Voyer & Roncin, 1994:123). O psicólogo Pedro Strecht concorda inteiramente com esta ideologia na seguinte passagem:

*“Viver a escola de uma forma saudável é um bem de valor inestimável. Aprender a viver para viver a aprender é um mote tão importante que deve ser constantemente lembrado no dia a dia de quem educa e cuida dos mais novos. Porque nada acontece por acaso e é na escola que as crianças e os adolescentes passam uma quantidade de tempo extremamente significativa em toda a sua*



*formação e integração individual e social. Para eles, a escola é uma parte do seu mundo” (Strecht, 2008:46).*

Nesta ótica, será fácil compreender que, apesar de inicialmente, um grupo-turma ter apenas uma estrutura administrativa, principalmente quando os seus elementos não se conhecem entre si, à medida que o ano escolar se desenrola torna-se “uma estrutura social, pois as crianças que a compõem tecem entre si relações, desenvolvem trocas e exprimem desejos [...]” (Vayer & Roncin, 1994:119).

Na verdade, para que esta estrutura social funcione, “desempenhe o seu papel e evolua de modo positivo, há sempre um equilíbrio a encontrar e a manter entre duas tendências” (Vayer & Roncin, 1994:119). Os autores Tavares & Alarcão compartilham desta ideia, quando referem que os alunos de uma turma estabelecem entre si, de uma forma muito rápida, uma “rede de relacionamentos muito concretos de simpatia, de antipatia, de indiferença, de ambivalência, que estarão na base das suas atitudes e comportamentos de aprovação, de aceitação, de rejeição, de oposição, de agressividade, de indiferença, de menosprezo, indecisão...” (Tavares & Alarcão, 1992:142). Estes autores referem, ainda, que é na sala de aula que se exprimem os comportamentos de uma forma mais determinante, pois este espaço é o lugar onde todos os alunos “se encontram em gestação educativa através da interação do desenvolvimento e da aprendizagem” (Tavares & Alarcão, 1992:142). Como foi clarificado, os professores observam, na sala de aula, diversos comportamentos que expressam de forma nítida as preferências e as rejeições de cada aluno. Porém, para que se encontre a resposta para o sucesso escolar, ou seja, para que exista “associação dos desejos e das possibilidades de cada um para com os dos outros, que tornam o sistema operacional”, é fundamental, que a criança seja aceite no mundo escolar. Como afirma Pedro Strecht:

*“só a criança psiquicamente reconhecida, amada, investida, referenciada primordialmente a adultos que funcionem como modelos de relação, pode posteriormente existir no espaço da escola mantendo intacto o seu próprio self, confiante das suas capacidades, apta a explorar e a investir cognitivamente no que a cerca e lhe é transmitido por outros adultos, os professores [...]” (Strecht, 2008:80).*

Atendendo ao que referimos, consideramos evidente a necessidade da existência de equilíbrio, entre um sistema educativo aberto e um sistema educativo fechado, também classificado de sistema de autoridade (Vayer & Roncin, 1994:121). O sistema educativo fechado é centrado “nas aprendizagens formais e opõe-se à novidade e ao aleatório [...] rejeitando ou recusando os desvios e tendendo à uniformização dos seus elementos”. A seu turno, um sistema educativo aberto “favorece as trocas e permitirá às crianças, que compõe o conjunto classe, de evoluírem”. Contudo, quando as trocas com o exterior são muito importantes o sistema “arrisca-se a explodir e a destruir-se” (Vayer & Roncin, 1994:120).

Nesta perspetiva, na estrutura social - turma - existem um certo número de fatores dinâmicos que permitem o desenvolvimento positivo e a organização de atividades construtivas. Seguindo a linha das constatações dos autores citados, passaremos à explicitação de algumas condições que permitem ao grupo-turma evoluir:

- Compreensão e aceitação dos colegas como eles são, mesmo que sejam pautados pela diferença. Esta aceitação do “outro” desenvolve sentimentos de segurança e autonomia;
- Estruturação de um objetivo comum delineado por consenso de todos e forte envolvimento para a sua concretização;
- Participação ativa, dos diferentes alunos, na definição dos projetos particulares tendo por base o objetivo estruturado pela turma;
- Realização pessoal, após a concretização dos projetos definidos e do alcance do objetivo traçado. Esta realização contribui em grande escala para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, pois cada um teve possibilidade de se exprimir e de afirmar a sua originalidade.

Será importante compreender que, quando se fala de projetos, não se pode esquecer que estes devem ser “um meio facilitador do desenvolvimento da criança, isto é, permitir-lhe exprimir as suas possibilidades para se integrar o melhor possível no mundo da sociedade”. Quando estes projetos são planeados, para durarem a longo prazo, irão favorecer o desenvolvimento “das

capacidades de imaginação e de criação, das capacidades de adaptação à mudança, pois são capacidades que serão essenciais na sociedade de amanhã” (Vayer & Roncin, 1994:123). Não obstante, será proeminente salientar, que nem sempre é fácil definir objetivos e projetos no seio de uma turma, mas compartilhamos a ideia dos autores, quando afirmam que “ os objetivos tomam corpo na interação e na inter-relação” (Vayer & Roncin, 1994:122).

Na verdade, em todos os ambientes educativos existem uma ação no seio da estrutura relacional, e quando as relações que se estabelecem são positivas, os autores supracitados, consideram a existência de dois tipos de papéis sociais:

- Papel tranquilizador – estes alunos são considerados como referência, pois são calmos e disponíveis, o que origina desejo da sua presença;
- Papel dinâmico – estes alunos são dinamizadores de atividades e chegam a dirigi-las para a realização de projetos. Devido às suas competências ajudam os colegas a compreender uma determinada perspectiva ou conteúdo programático.

Estes papéis sociais, que acabamos de descrever, completam-se sempre que existe um conjunto funcional, a realização de uma tarefa ou a procura de uma determinada solução. Contudo, o papel social que cada aluno representa tem um duplo carácter: só pode ser expresso com o consenso e aceitação dos restantes colegas e apresenta carácter provisório, ou seja, só dura a atividade que se desenvolveu ou os determinados momentos do encontro (Vayer & Roncin, 1994:125).

Tendo em conta o grande valor das informações explanadas, será agora, pertinente centrar-nos na relação existente entre a aprendizagem curricular e a aprendizagem social, estabelecida entre os alunos de uma turma e os professores de cada disciplina. A sala de aula, é claramente, um espaço de uma dupla aprendizagem: a criança é exposta ao conhecimento focalizado de cada disciplina e paralelamente, estabelece relações sociais com os

professores e com os seus pares, ou seja, nesta dualidade “a classe deve ser compreendida como um ambiente educativo” (Vayer & Roncin, 1994:123). Assim, como afirma Pedro Strecht à experiência do aprender “liga-se sempre à experiência de interagir, em que tão importante como a mensagem explícita (por exemplo, de um conteúdo curricular) é fundamental a mensagem implícita contida na relação de quem aprende com quem ensina” (Strecht, 2008:45). Nesta vertente, parecemos evidente a necessidade da existência de um determinado equilíbrio, entre a comunicação da mensagem explícita e a compreensão da mensagem implícita. Quando se fala da relação entre alunos e professores é essencial compreender que “só há encontro quando existem duas pessoas disponíveis para a sua realização” (Strecht, 2008:110). Por isso, parecemos claro compreender, que professores que se encontram inteiramente disponíveis para ensinar, criando empatia nos seus alunos, conseguirão atingir com mais facilidade, os objetivos delineados pelo currículo, mas também os ajudarão a desenvolver a sua assertividade perante os desafios da vida. Pedro Strecht clarifica esta ideia quando expõe:

*“Ensinam melhor os professores que gostam do que estão a fazer [...]. Aliás, são esses professores que estão mais aptos a favorecer relações saudáveis com os seus alunos, às quais imprimem um sentido de genuinidade e clareza, apresentado e desenvolvendo uma capacidade de compreensão empática, aceitação e justiça que inequivocamente servirá como reforço do self das crianças e adolescentes com quem lida” (Pedro Strecht, 2008:110/111).*

Há, ainda, outros autores que referem a importância do papel do professor na modelagem do comportamento dos alunos. Sprinthall & Sprinthall salientam que “para além dos pais, os professores poderão ser o modelo mais importante no meio da criança”, e “muitas crianças modelam tão bem o comportamento do seu professor que, até certo ponto, “encarnam” o professor quando interagem com os irmãos e irmãs mais novos em casa” (Sprinthall & Sprinthall, 1998: 255). Os mesmos autores analisaram, também, que os gostos e rejeições dos professores modelam em grande escala as preferências e recusas dos alunos, podendo resultar em comportamentos imitativos do foro curricular ou social. Neste sentido, o facto de um professor gostar mais ou menos de um conteúdo programático ou de manifestar um determinado

comportamento face aos seus alunos, pode ser tão claro para estes, que poderá resultar na imitação de comportamentos desejáveis ou indesejáveis.

Em suma, podemos afirmar que os professores “proporcionam as condições para a aprendizagem na sala de aula não só através do que dizem, mas também através do que fazem” (Sprinthall & Sprinthall, 1998: 256).

### **2.1.2- Relevância da aula de Matemática**

O programa de Matemática estabelecido para o Ensino Básico, considera esta disciplina escolar como uma das ciências e uma das disciplinas mais antigas do Universo. Esta ciência assenta a sua investigação nos objetos e nas relações abstratas, e tem uma grande aplicabilidade a todas as outras Ciências, sendo por isso considerada por muitos estudiosos, como a “Língua da Ciência” ou a “Língua do Universo”. Para além disto, é também, entendida como uma “linguagem que nos permite elaborar uma compreensão e representação desse mundo, e um instrumento que proporciona formas de agir sobre ele para resolver problemas que se nos deparam e de prever e controlar os resultados da ação que realizamos” (Ponte, sd:2). Nesta ótica, podemos afirmar que a Matemática está hoje presente em “todos os ramos da ciência e tecnologia, em diversos campos da arte, em muitas profissões e setores da atividade de todos os dias” (Ponte, sd: 3). Esta disciplina é encarada, portanto, como parte integrante da vida de qualquer pessoa, e as crianças que sentem a Matemática como um “bicho-de-sete-cabeças” ficarão desconfortáveis não apenas na escola, mas em grande parte das suas atividades quotidianas: “quando partilham bens com os seus amigos, quando planeiam gastar a mesada, quando discutem sobre a velocidade e a distância, quando viajam e têm que lidar com moedas diferentes, e quando finalmente têm que começar a entender o mundo do dinheiro, de compras e vendas, hipotecas e apólices de seguro, precisam de habilidades matemáticas” (Nunes & Bryant, 1997:17). Nesta esteira, os mesmos autores consideram esta ciência como tendo um “*status* duplo - ela é um tipo específico de atividade, mas é também uma forma de conhecimento” (Nunes & Bryant, 1997:105). Ou seja, a Matemática não é

simplesmente uma disciplina, mas também uma forma de pensar e de interagirmos socialmente.

Hoje, na atual sociedade, verificamos as crescentes e rápidas alterações tecnológicas e sociais, onde permanentemente surgem situações complexas que é necessário interpretar e resolver, exigindo-se “indivíduos com grande capacidade de adaptação, aptos a aprender novas técnicas, capazes de formular problemas decorrentes de situações com que se deparem e de os resolver habilmente, isto é, indivíduos que pensem de uma forma flexível, crítica, eficaz e criativa” (Lopes et. al, 1992: 7). O Programa atual de Matemática preconiza o desenvolvimento de três capacidades transversais como “Resolução de problemas”, “Raciocínio matemático” e a “Comunicação matemática”, que de certa forma, potencializam o desenvolvimento de capacidades fundamentais para ingressar no mundo profissional. É, sem dúvida, nesta vertente, que a Matemática deve contribuir para “o desenvolvimento pessoal do aluno, deve proporcionar a formação matemática necessária a outras disciplinas e ao prosseguimento dos estudos – em outras áreas e na própria Matemática – e deve contribuir, também, para a sua plena realização na participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida” (Ponte, sd: 3). Nesta mesma perspectiva, o Programa afirma, também, que “a educação matemática pode contribuir, de um modo significativo e insubstituível, para ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos não dependentes mas pelo contrário, competentes, críticos e confiantes nos aspetos essenciais em que a sua vida se relaciona com a Matemática” (Abrantes, 1999:sd).

A aula de Matemática, em que a aprendizagem é considerada como um processo de construção ativa do conhecimento, proporciona às crianças uma conceção de um modelo do mundo com base nas experiências que vivem e nos conhecimentos prévios que têm. Na verdade, nos dias de hoje, a educação está desenhada para que o aluno “dê significado às coisas a partir daquilo que sabe, de toda a experiência anterior, e não necessariamente a partir da lógica interna dos conteúdos ou do sentido que o professor atribui às mesmas coisas” (Abrantes, 1999:sd). Concomitantemente, a aprendizagem Matemática pressupõe que os alunos trabalhem no desenvolvimento de

pequenos projetos que lhe sejam verdadeiramente significativos, onde possam construir os seus conhecimentos, e também, desenvolver a iniciativa, a responsabilidade, a autonomia, bem como o espírito de colaboração e criatividade. Este trabalho passa, então, pela organização dos alunos em grupos de trabalho possibilitando “a divisão de tarefas pelos alunos, muito pertinentes, por exemplo, no tema *Organização e Tratamento de dados* ou em tarefas de cunho transversal, como num estudo sobre a história da Matemática ou o uso da Matemática num domínio de atividade da sociedade atual” (Ponte, sd:10). Assim, pelo que se verifica, o trabalho de grupo é considerado pelo programa como muito produtivo, sobretudo na “resolução de um problema ou na realização de uma investigação matemática” (Ponte, sd:10). Estas e outras capacidades essenciais ao pensamento como comparar, analisar, resumir, classificar, interpretar e avaliar têm enorme pertinência na aula de Matemática e são fundamentais na realização de tarefas futuras de elevada exigência.

Nesta linha de considerações, será relevante enunciar as duas finalidades fundamentais desta disciplina:

- Promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados;
- Desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência.

Apesar, dos projetos que se pretendem desenvolver na aula de Matemática serem cada vez mais atuais e significativos para os alunos, e das relações sociais que se formam no seio de cada disciplina, é no recreio e nas diversas atividades de lazer, que as escolhas e as rejeições – comportamentos de filiação – são mais patentes. Segundo Voyer & Roncin, os grupos formados nas áreas de lazer são frequentemente uma “estrutura extremamente forte e apresenta uma relativa estabilidade no tempo” (Voyer & Roncin, 1994:100).

## **2.3- Relações sociais estabelecidas nas áreas de lazer**

### **2.3.1- Local de divertimento - recreio**

Quando pensamos em lazer, lembramo-nos das atividades que gostamos de fazer quando temos tempo livre. Os recreios são, normalmente, vistos pelas crianças como locais de divertimento, onde podem brincar, correr, jogar, interagindo com os seus pares. A criança adora brincar e aproveita todos os seus tempos livres para o fazer. Quando se iniciam leituras sobre o tema “brincadeiras” ficamos a conhecer o vasto leque de investigações realizadas, e compreendemos a importância que esta atividade tem para qualquer indivíduo. Contudo, curiosamente não existe uma definição universal na literatura para brincadeira, e alguns autores, nomeadamente Reed e Brown (2000, in Brock et al., 2011:27) justificam esta dificuldade, referindo que brincadeira é muito “mais algo que se sente em vez de algo feito”. Porém, o autor Anderson (1998, in Brock et al., 2011:27) assume o termo “brincadeira” como equivalente de “diversão”, e compreende-a como uma categoria de comportamento “relativa”, pois apresenta diferenças muito significativas consoante os grupos demográficos a que os indivíduos pertencem. Estas diferenças, entre as culturas humanas no tempo e no espaço, dificultam esta definição, sendo por isso, impossível defini-la de uma maneira limitada, simples e com apoio universal (2000, in Brock et al., 2011:28). Não obstante, o conteúdo da brincadeira pode variar de acordo com a cultura da criança, mas a “natureza fundamental da brincadeira permanece a mesma para todas as culturas, ou seja, as crianças de todas as partes necessitam de socializar, correr, investigar o ambiente, criar novos mundos e assim por diante” (Brock et al., 2011:54). Os mesmos autores afirmam, também, que a necessidade de brincar é inerente a todas as crianças, incluindo aquelas com algum tipo de incapacidade. As crianças que apresentam défices no domínio social e no domínio linguístico são frequentemente aquelas que mais dificuldades expressão nos recreios, pois têm muita dificuldade em interpretar as mensagens do jogo social que os seus pares querem transmitir.



Apesar das dificuldades em definir “brincadeiras”, o autor Garvey (1977, in Brock et al., 2011:27) propõe alguns critérios que se poderão seguir para a sua descrição:

- É um ato agradável para aquele que brinca;
- Não possui objetivos extrínsecos, sendo o objetivo intrínseco a busca pela diversão;
- É espontânea e voluntária;
- Ela envolve um comprometimento ativo daquele que brinca.

Paralelamente a estes critérios enumerados por Garvey, há outros princípios recentemente nomeados pelos “Playworks” (PPSG, 2005, in Brock et al., 2011:50) que definem a brincadeira da seguinte forma:

- as crianças e os jovens necessitam de brincar, sendo o impulso para divertir-se inerente à sua condição. A brincadeira é uma necessidade biológica, psicológica e social. A brincadeira é fundamental para o desenvolvimento saudável e para o bem-estar dos indivíduos e das comunidades;
- a brincadeira é um processo escolhido livremente, direcionado pessoalmente e motivado intrinsecamente. Ou seja, as crianças e jovens determinam e controlam o conteúdo, e o propósito das suas brincadeiras, seguindo seus próprios instintos, ideias e interesses, do seu próprio jeito e por razões pessoais.

Perante estes princípios, parece-nos claro que para a maioria das crianças as brincadeiras diárias são uma experiência única, onde escolher livremente será “a única experiência que elas têm de estar no controle do seu próprio mundo em todas as outras ocasiões os adultos estão no comando” (Brock et al., 2011:57). Esta ideia de que as crianças devem ter liberdade para escolher as suas brincadeiras, é uma perspectiva muito defendida pelos “Playworks”, e é, sem dúvida, muito importante para que a criança possa crescer num universo recheado das suas próprias experiências. Apesar de algumas controvérsias sobre a ênfase dada às brincadeiras das crianças,

vários autores estão de acordo com a ideia anterior e afirmam que “as crianças deveriam ter liberdade para escolher as suas atividades de brincadeira em vez de serem continuamente repreendidas e direcionadas por adultos para descrever as atividades limitadas pelo currículo” (Brock et al., 2011:59).

Neste sentido, Vygotsky (in Brock et al., 2011:57) afirma que a brincadeira “contém todas as tendências de desenvolvimento de forma condensada e é em si uma fonte principal de desenvolvimento”. Outros autores, como Jarvis e Brock veem as necessidades da criança brincar como “uma aprendizagem preparatória para a sociedade adulta”, e Brock acredita mesmo que “se não brincarmos as células do nosso cérebro ficam rígidas e a nossa flexibilidade de pensamento é reduzida” (Brock et al., 2011:59).

Nesta linha de pensamento, os mesmos autores afirmam, claramente, que as atividades de brincadeira podem ajudar as crianças a “desenvolver e refinar os caminhos neurais do cérebro, através da promoção das estratégias de cognição quando elas memorizam, organizam e internalizam a sua aprendizagem, conforme se envolvem em brincadeiras com resolução de problemas” (Brock et al., 2011:121). A atividade lúdica é, sem dúvida, muito importante para o desenvolvimento da criança, pois ajuda-a a conhecer o mundo e a aprender a conhecer-se a si própria, ou seja, “vai estimulando e refinando o seu próprio desenvolvimento assim como as suas relações interpessoais” (Neto, 1997: 84).

Como verificamos, as investigações realizadas nesta área, prendem-se com o paradigma do desenvolvimento humano, diretamente com o estudo das brincadeiras das crianças e do seu papel nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesta ótica, Hutt (1979, in Brock et al., 2011:27) categorizou os tipos mais comuns de brincadeiras observadas no comportamento infantil e dividiu-as em três categorias principais:

- Epistémica: a brincadeira associada com o desenvolvimento das habilidades cognitivas/intelectuais;
- Lúdica: a brincadeira associada com o desenvolvimento das habilidades sociais e criativas;
- Jogos com regras: por exemplo, o desporto de equipas ou o xadrez.

Independentemente das categorias onde se inserem as diversas brincadeiras realizadas pelas crianças, o mais significativo é que elas possam escolher a forma e o lugar onde convivem com as outras crianças, e que possam crescer equilibradamente. Como veremos de seguida, o meio aquático favorece em grande escala as relações interpessoais, mas, também, as sensações de bem estar físico e psicológico.

### **2.3.2- Meio aquático**

A intervenção psicomotora em meio aquático é um contexto excecional e único, que permite a estimulação de todas as partes do corpo, desenvolvendo sensações promotoras de bem-estar físico e psicológico. Este facto é devido à unicidade da água, que alivia o sistema nervoso central e as articulações sustentadoras de peso, permitindo que se realizem movimentos em forças gravitacionais reduzidas (Campion, 2000:3).

Segundo Duffield (in Champion, 2000: 1) a palavra hidroterapia deriva das palavras gregas “hydor” (água) e “therapeia” (cura) e é reconhecida como tão antiga quanto a história da humanidade. A hidroterapia é um recurso “fisioterapêutico que utiliza os efeitos físicos, fisiológicos e cinesiológicos advindos da imersão do corpo em piscina aquecida como recurso auxiliar da reabilitação ou prevenção de alterações funcionais” (Caromano e Candeloro, 2001). A autora supracitada refere no seu livro sobre hidroterapia, que “a água é um meio maravilhoso para os exercícios e oferece oportunidades estimulantes para os movimentos que não estão dentro dos programas tradicionais de exercícios no solo”.

Os efeitos fisiológicos dos exercícios motores na água são causados pela correlação entre estes e o calor da mesma, e como é referido na seguinte afirmação, possui um efeito analgésico e relaxante: “em épocas recentes, reconheceu-se o efeito sedativo da água quente e o valor dos programas de natação para pessoas afetadas por doenças mentais” (Wilson e Kasch, 1963; Kraus, 1973 cit in Champion 2000:3).

Os efeitos terapêuticos dos exercícios na água são referidos por Champion (2000:3) que considera que as atividades psicomotoras preconizam: alívio da dor e espasmos musculares; manutenção ou aumento da amplitude de movimentos das articulações; fortalecimento dos músculos enfraquecidos e aumento na sua tolerância aos exercícios; reeducação dos músculos paralisados; melhoria da circulação; encorajamento das atividades funcionais e a manutenção e melhoria do equilíbrio, coordenação e postura.

Paralelamente a estes benefícios, o autor Paulo Gutierrez Filho refere que a psicomotricidade, em meio aquático, potencializa o jogo simbólico, a comunicação verbal e não-verbal, a expressão corporal e as vivências lúdicas. Ou seja, este meio trabalha “em prol da cooperação, da colaboração, da interação e do paradigma da inclusão social, [...] uma vez que a criança ao brincar com os seus pares, com os objetos, com a água e com os objetos otimiza as suas potencialidades para compensar as dificuldades, as limitações e as fragilidades” (Filho, 2003:86). Também Vygotsky atribuía muito valor à atividade coletiva, à cooperação e à interação, não só para a formação da psique nas crianças ditas “normais”, como também nas pessoas com necessidades educativas especiais.

A intervenção Psicomotora segundo Martins (2001:38) deve proporcionar momentos que ajudem o paciente a “ultrapassar os bloqueios existentes e permitam a libertação e flexibilidade gestual, através de uma atmosfera permissiva, segura e lúdica”. Através da libertação progressiva dos obstáculos que impedem a coordenação postural (componentes espaciais, rítmicas e tónicas), o paciente é capaz de estabelecer a “harmonização da relação consigo próprio”. Esta relação entre o Eu Corporal e o Eu Psíquico está na base da perspectiva terapêutica e na valorização da componente psicoafetiva e relacional da intervenção Psicomotora. Será, portanto, através do corpo em movimento que se manifestam as atitudes, os gestos, as posturas e as mímicas do paciente. Ou seja, o desenvolvimento da consciência das potencialidades e dos défices do corpo do paciente originarão a expansão da consciência de si próprio. Nesta ótica, será importante mencionar os três planos essenciais de intervenção referidos por Rosmarie Schnydrig (1994, in

Martins 2001): o primeiro está relacionado com a regulação e harmonização tónica, baseada na forma como o corpo se centra em ações sobre a postura, a atitude, o esquema corporal e a descontração neuro-muscular. O segundo impulsiona a movimentação funcional e expressiva, focando-se na maneira de agir do corpo através da coordenação, dissociação e praxias. E o terceiro estabelece a relação tónico-emocional com o técnico através da ação do corpo.

Tendo em conta o que foi referido, e de acordo com Martins, os instrumentos de trabalho abraçados em Psicomotricidade são, de uma forma sistematizada, três: o corpo do paciente (como meio de relação consigo); o corpo do terapeuta; e o envolvimento, isto é, o espaço onde se desenvolve a terapia, o tempo e o ritmo de cada sessão e os vários objetos disponíveis.

Como acabou de ser exposto, neste processo terapêutico é fundamental que se construa uma relação terapeuta/criança, pautada pela aceitação do parceiro privilegiado, e pela tomada de decisões técnicas correlacionadas com os condicionamentos afetivos que originaram as perturbações psicomotoras da criança. Como afirma Martins (2001:35) “a relação terapêutica funciona a partir do momento em que o terapeuta se torna um parceiro aceite e desejado pela criança, e é a partir dessa relação que se desenvolve a capacidade de jogar e criar”. Neste sentido, o terapeuta deve ser identificado como um suporte de comunicação, aceitando todas as manifestações do paciente e criando um bom clima emocional, onde o inêxito de uma atividade é encarado com relativização e compreensão. Como confirma Martins (2001:39) “não se deve encarar a criança só pelos êxitos, mas também pela sua capacidade relacional e afetiva”. Será importante que o terapeuta tenha, também, consciência da necessidade do planeamento de atividades, que afastem o paciente de situações ou emoções que tenham desencadeado problemas de ação e relação, e será igualmente relevante, que se afaste das representações que o seu paciente faz das pessoas com as quais tem uma relação pouco amigável ou instável.

O autor Vecchiato (1989, in Martins) relata o valor simbólico associado às posturas utilizadas nesta terapêutica. Para este autor a posição de gatas favorece atitudes de agressão ou de poder, consoante a posição da cabeça da

criança. Se a criança gatinhar com a cabeça erguida, assume uma forma de ameaça ou agressão, no entanto, se gatinhar com a cabeça não erguida manifesta passividade e consentimento à aproximação. A seu turno, as posições de sentado de joelhos ou de pernas abertas favorecem o encontro, o recolhimento e o sentimento de segurança. Já a posição de deitado reflete significados distintos consoante o paciente coloca a cabeça em posição ventral ou dorsal, com os olhos abertos ou fechados.

O autor Donnet (1993, in Martins) afirma, igualmente, que o local onde se desenvolve a intervenção psicomotora é para ser explorado segundo a “personalidade de cada um, com as suas inibições, a sua agressividade, instabilidade ou descoordenação”. Neste esteira, é evidente a importância dos objetos ou materiais que estão disponíveis no local onde se desenvolve a intervenção. O objeto pode constituir “um prolongamento ou projeção do corpo no espaço, servir de espaço simbólico para a exteriorização de objetos agressivos, ou funcionar como mediador nas trocas agressivas, possessivas, de adaptação recíproca ou de procura fusional”. Esta linha de pensamento, leva Martins a afirmar que os objetos e materiais utilizados em Psicomotricidade devem ser usados tendo em conta a sua “funcionalidade e utilização praxica, mas também pelas produções do tipo simbólico que vão encorajar”. Nesta dimensão, Martins (2001:37) descreve as potencialidades de alguns objetos como balões, cordas, arcos e tecidos coloridos:

*“Os balões permitem uma relação com o próprio corpo, com contactos agradáveis e afetivos, permitindo jogos ou trocas com o outro, envolvendo quer a agressão quer a cooperação. As cordas facilitam a manifestação de desejos agressivos, de domínio e de posse. Pode bater com elas, atirá-las, segurá-las ou amarrar as coisas. Podem mediatizar a distância, facilitar o jogo, a criatividade e a construção. Os arcos podem ser utilizados para rodar, saltar, bater, apanhar o outro, e representar um espaço simbólico fechado, no qual se pode entrar ou sair, e facilitar a conceptualização do dentro e fora. Os tecidos coloridos podem servir para envolver, puxar, esconder ou transportar. Abrem a possibilidade de construção de espaços regressivos (como a casa, a toca ou o ninho), onde se pode gerir a dinâmica de entradas e saídas, e a proximidade ou distanciamento do outro”.*

O mesmo autor refere, também, que muitos outros objetos podem ser utilizados valorizando, sobretudo, o seu conteúdo afetivo ou racional como é o caso das bolas, folhas de papel, rolos, espumas, bastões, superfícies de equilíbrio, bancos, cadeiras, almofadas, tapetes, instrumentos de produção

sonora, entre outros. Contudo, segundo o autor supracitado, o movimento realizado em psicomotricidade poderá ser mais eficaz se for desenvolvida uma atmosfera lúdica onde a criança estabelece relações num contexto de jogo.

Segundo Schnydrig (1994, in Martins) e de acordo com os conceitos de Piaget, Wallon e Winnicott o jogo pode assumir as seguintes características:

- Jogos de exercício – poderão ser de caráter funcional ou sensório-motor e ajudam a harmonizar os gestos e aumentam a sua eficácia;
- Jogos simbólicos ou de imaginação (de ficção) – beneficiam a passagem do nível sensório-motor ao nível da representação e, por outro lado, possibilitam ao EU compensar ou completar a realidade graças à ficção, eliminando os conflitos ou medos e antecipando os acontecimentos;
- Jogos de construção (de fabricação) – têm a sua fonte nos jogos simbólicos e progridem para uma adaptação mais precisa da realidade;
- Jogos de regras (jogos sociais) – caracterizam-se por certas obrigações comuns facilitando o desenvolvimento da cooperação e da descentração.

Antes de finalizarmos esta abordagem, será fundamental salientarmos a importância da comunicação não-verbal nesta terapia. Como afirma Martins (2001: 36) “a comunicação não-verbal funciona numa articulação permanente entre o sentir e o mover-se e esta expressividade assume um valor simbólico de grande importância no desenvolvimento do processo terapêutico”. Nesta comunicação corporal os canais de comunicação abrangem: as orientações corporais, as posturas e a distância interpessoal, as mímicas, a gestualidade, o diálogo tónico, a respiração e a voz, a sincronia rítmica, o contacto corporal, o olhar e o odor. Na realidade, a comunicação não-verbal permite que o corpo seja visto como uma estrutura espacial única e original envolvida na dinâmica do movimento.

Perante o que acabamos de expor, parece haver fundamento de que a hidroterapia ajuda a criança a melhorar alguns dos seus défices, e potencializa algumas das suas características.

## CAPÍTULO 2 - PERTURBAÇÃO AUTÍSTICA

“O autismo é uma síndrome intrigante porque desafia o nosso conhecimento sobre a natureza humana. Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo [...] é pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância” (Batista & Bossa, 2002:37).



## 1- Aparecimento do conceito

Em 1908 Bleuler utilizou, pela primeira vez, o termo autismo para descrever o isolamento social em que viviam alguns adultos vítimas de esquizofrenia. Cerca de 40 anos mais tarde, o psiquiatra infantil, Leo Kanner, publicou um extenso estudo científico que pretendia conferir ao autismo uma “identidade diferenciada e diferenciadora das perturbações do desenvolvimento até aí descritas” (Marques 2000: 26). Este médico, verificou que as crianças que observava apresentavam uma grande dificuldade no relacionamento interpessoal desde o princípio das suas vidas, um atraso na aquisição e uso da linguagem, um bom potencial cognitivo, uma grande habilidade na motricidade fina que contrastava com défices na atividade global. Kanner analisou, também, que as crianças observadas necessitavam do estabelecimento de rotinas, tendo definido esta limitação como uma característica chave do autismo.

Em 1944, após um ano da publicação de Kanner, Hans Asperger, médico psiquiatra austríaco, realizou descrições mais amplas que as de Kanner, no entanto, para ambos, as dificuldades interpessoais e os défices na comunicação eram as características mais evidentes neste comprometimento. Na verdade, quer Kanner, quer Asperger, utilizaram o termo autismo para definir a natureza desta problemática, ressaltando que a sua característica principal estava relacionada com o estabelecimento de contacto afetivo com os outros, de forma espontânea e recíproca.

Será importante referir que, no final da década de 1940, o quadro médico descrito por Kanner foi amplamente difundido, entre profissionais que verificaram que havia grupos de crianças que não correspondiam rigorosamente às suas descrições, todavia, a carência de intervenção era muito idêntica. No sentido de dar resposta às inúmeras crianças que apresentavam esta perturbação e às suas famílias, em 1962, a Dr.<sup>a</sup> Lorna Wing, mãe de uma criança com autismo, fundou em Inglaterra, a primeira associação de Autismo – National Autistic Society - formada por profissionais desta área e pelos seus

familiares. Em 1979, Lorna Wing e Judith Gold realizaram um importante estudo sobre a incidência de deficiências sociais severas durante a infância, e constataram a existência de diferenças significativas relacionadas com a interação social das crianças com autismo. Com este estudo, foi possível perceber que estas crianças apresentavam défices em três áreas específicas: comunicação, socialização e imaginação.

Mais tarde, vários investigadores estudaram várias características desta população, tentando definir sub-tipos dentro do quadro diagnóstico do autismo, no entanto, a pouca consistência de métodos e de resultados, é ainda hoje, um impedimento na definição destas variações. Neste sentido, em 1988, Wing apresentou o conceito “Espetro do Autismo” que assenta na ideia da existência de “uma gama variada de manifestações do comportamento do mesmo distúrbio” (Marques, 2000:31). Nesta linha de pensamento a noção de Espetro do Autismo passa a comportar:

- Autismo clássico ou Autismo infantil;
- Síndrome de Asperger;
- Perturbação desintegrativa da infância;
- Autismo Atípico ou outras condições autistas;
- Traços autistas.

## 2- Prevalência e Evolução

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV2000), a Perturbação Autística apresenta uma taxa média de prevalência de cinco casos em dez mil indivíduos, sendo o sexo masculino quatro a cinco vezes mais atingido. Todavia, quando as mulheres são afetadas por esta perturbação manifestam também maior tendência para deficiência mental grave. A perturbação autística pode manifestar-se antes dos três anos de idade, mas não existe um período de desenvolvimento normal, embora haja registos de um período de um ou dois anos relativamente habitual, existe mais tarde uma regressão, geralmente exteriorizada na linguagem.

Hoje, sabemos que as patologias relacionadas com a perturbação autística podem evoluir significativamente, sobretudo quando a criança é intervencionada positivamente e tendo por base as suas limitações mentais. No entanto, os défices básicos e centrais tendem a manter-se. Normalmente as crianças em idade escolar revelam progressos na interação social à medida que vão crescendo, todavia estes progressos contrapõe-se ao comportamento dos adolescentes, que em grande parte dos casos, piora. Será importante ressaltar ainda, que apenas um terço da população adulta consegue alguma independência parcial, existindo por isso uma pequena minoria que é capaz de viver e trabalhar de forma autónoma.

A população encontrada com esta perturbação, demonstra algumas manifestações antes dos três anos de idade, mas estas são mais ligeiras e mais difíceis de definir antes dos dois anos de idade.

### 3- Diagnóstico e Avaliação

O diagnóstico da Perturbação Autística assenta no comportamento demonstrado pelo indivíduo, e segundo Frith (in Marques 2000), é realizado pela “interpretação do significado do desvio, da ausência ou atraso de um determinado comportamento”. Apesar de esta definição poder esclarecer a forma como é possível realizar um diagnóstico, a verdade é que, um grande leque de estudos revelou dificuldade em realizar distintos conjuntos com diferenças significativas, entre crianças com autismo e crianças com Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD). Contudo, hoje a maioria dos investigadores emprega um dos dois sistemas clínicos de diagnóstico: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais ou o Sistema da Organização Mundial de Saúde (Classificação Internacional das Doenças). Os dois sistemas concordam que os aspetos primordiais ao diagnóstico do autismo estão presentes na “Triade de Lorna Wing”: limitações na interação social recíproca; limitações na comunicação recíproca, quer verbal, quer não-verbal, e limitações da capacidade de imitação.

Tendo como ponto de partida, que as crianças que apresentam perturbação autística manifestam défices em várias áreas globais do desenvolvimento, será fundamental que a avaliação clínica seja realizada por uma equipa multidisciplinar. Neste sentido, será necessário definir claramente que perturbação se trata, para seguidamente se poder avaliar e se intervir de forma correta e eficaz. Primeiramente, inicia-se a avaliação pormenorizada da criança: desenvolvimento funcional e padrão de dificuldades e limitações. Seguidamente, avalia-se o ambiente familiar e a sua capacidade educacional. Esta avaliação psicoeducativa compara a informação individual obtida, com os dados normativos estabelecidos para esta perturbação. Após esta avaliação será possível a programação e o planeamento do currículo, onde as atividades serão compatíveis com as necessidades específicas de cada criança, e incidirão na componente de resposta social, na comunicação, no

processamento da informação e no desenvolvimento das competências cognitivas.

Para concluir, será relevante afirmar que o diagnóstico realizado a estas crianças deve ser baseado num total de seis ou mais características relacionadas com um défice qualitativo na interação social, na comunicação e nos padrões de comportamento, interesses e atividades. Neste sentido, seguidamente serão descritos os critérios de diagnóstico, referidos pelo Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.

#### Critérios de diagnóstico para Perturbação Autística

A. Um total de seis ou mais itens de (1) (2) e (3), com pelo menos dois de (1) e um de (2) e de (3).

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

(a) acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contato ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores de interação social;

(b) incapacidade de desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;

(c) ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);

(d) falta de reciprocidade social ou emocional.

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

(a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);

(b) nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;

(c) uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;

(d) ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento;

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

(a) preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objetivo:

(b) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;

(c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);

(d) preocupação persistente com partes de objetos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: (1) interação social, (2) linguagem usada na comunicação social, (3) jogo simbólico ou imaginativo.

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

Quadro 2 – Critérios de diagnóstico referidos pelo Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.

## 4- Etiologia

Ao longo dos tempos, variadíssimas teorias têm sido desenvolvidas de forma a tentarem responder aos motivos do aparecimento de uma vasta população com características específicas da Perturbação Autística. As teorias comportamentais, através de estruturas psicológicas e cognitivas, vêm explicar os sintomas específicos desta problemática, e por sua vez, as teorias neurológicas e fisiológicas tentam aprofundar os conhecimentos com base numa possível teoria neurológica. A complexidade das diferentes teorias facilitará a prevenção, o aconselhamento genético e originará a promoção de uma intervenção farmacológica capaz de dar resposta aos inúmeros défices desta população.

Nos nossos dias, após o estudo reflexivo dos diferentes investigadores, existe consenso quanto ao facto destas perturbações neurobiológicas serem observadas e diagnosticadas em função dos atrasos ou desvios no desenvolvimento do comportamento, no entanto, ainda não foi possível a identificação precisa dos fatores etiológicos responsáveis por esta incapacidade.

Nos próximos parágrafos, abordaremos algumas teorias que proporcionaram investigações mais aprofundadas sobre a etiologia desta perturbação.

### 4.1-Teorias Psicogénicas

Em 1943, Kanner reconheceu que o aparecimento do autismo tinha forte componente genética, contudo, influenciado pelas teorias psicanalíticas da altura, começou a acreditar que esta perturbação estava inteiramente relacionada com o comportamento afetivo dos progenitores das crianças com essa problemática, interpretando-o como sendo uma perturbação emocional. Mais tarde, vários autores acrescentaram ainda, que a génese do autismo estaria na “falta de estimulação, rejeição parental, ausência de calor parental

ou existência de conflitos intrapsíquicos, resultantes de interações desviantes na família” (Boatman e Suzek, 1960, Bettelheim, 1967, in Marques, 2000). Posteriormente, na década de 80, começaram a surgir investigações que relacionaram o autismo a fatores orgânicos, sobretudo problemas peri-natais, epilepsia e outras perturbações neurológicas e neuroquímicas. Assim, nos últimos anos têm sido levados a cabo vários estudos de investigação, tentando encontrar uma explicação etiológica que possa compreender melhor esta perturbação.

## **4.2-Teorias Psicológicas**

Na década de 60, iniciaram-se os estudos sobre o funcionamento cognitivo do autismo, pois atualmente, é consensual a associação aos problemas comportamentais, défices cognitivos a vários níveis.

Os trabalhos de Hermelin e O’Connor (1970), referidos por Marques, impulsionaram de forma evidente os estudos nesta linha, com a finalidade de identificar o défice cognitivo básico da população com autismo. Os estudos demonstraram uma das deficiências mais importantes e específicas destes indivíduos – “a incapacidade de avaliar a ordem e a estrutura e de reutilizar a informação”. Nesta ótica, os sujeitos com autismo são avaliados como “incapazes de extrair regras ou de estruturar experiências tanto nos domínios verbal, como não-verbal, o que torna compreensível a sua notória dificuldade em realizar tarefas orientadas por leis complexas como a linguagem e as interações sociais” (Happé, 1994a in Marques:70).

Mais tarde, na década de 80, os autores Uta Frith, Alan Leslie e Simon Baron Cohen, estabeleceram uma nova teoria psicológica – A Teoria da Mente. Neste estudo, tentou-se identificar os défices cognitivos primordiais, responsáveis pela incapacidade social presente no autismo. De uma forma generalizada, a “Teoria da Mente”, pressupõem que os indivíduos com esta perturbação “falham ou se atrasam no desenvolvimento da competência de comungar os pensamentos dos outros. Assim, estão limitados de certas competências sociais comunicativas e imaginativas” (Happé, 1994a in



Marques:72). Esta incapacidade de compreender e de ganhar consciência de que as pessoas, que rodeiam os indivíduos com autismo, têm uma mente própria, originaria uma grave alteração das suas relações interpessoais. Desta forma, é mais fácil compreender a incapacidade no desenvolvimento do jogo simbólico, no apontar, no discurso pragmático, na partilha de atenção, e de outros domínios sociais.

Apesar das ideologias da teoria da mente, vários aspetos ficam por compreender, e neste sentido, ficará espaço para o aparecimento de outras teorias psicológicas.

### **4.3-Teorias Biológicas**

Tendo em conta os estudos atuais, sobre a Perturbação Autística, acredita-se que a sua origem esteja relacionada com um problema neurológico. Assim, as teorias psicogénicas foram desprezadas, sobretudo pela associação à epilepsia e a um grande leque de distúrbios biológicos como paralisia cerebral, rubéola pré-natal, toxoplasmose, infeções por citomegalovírus, encefalopatia, esclerose tuberosa, meningite, hemorragia cerebral e fenilcetonúria. Com base nestas constatações, pensa-se que o autismo resulta de uma anomalia de determinadas áreas do sistema nervoso central, que perturba o desenvolvimento cognitivo e intelectual, a linguagem e a capacidade de interação social. Hoje, afirma-se também, que o autismo poderá ser uma perturbação que comporta uma variedade de distúrbios cerebrais. Contudo, nenhum fator ou anomalia foi devidamente reconhecido, tal como as suas implicações. Nesta ótica, parecem existir muitas causas possíveis, ou seja, acredita-se que diversas perturbações biológicas poderão estar na origem desta síndrome.

#### **4.3.1-Estudos Genéticos**

Ao longo dos últimos anos, a genética tem desenvolvido várias investigações, no sentido de perceber a forma como os fatores genéticos

poderão influenciar as perturbações do Espetro do Autismo. Vários investigadores, acreditam que quando um bebé apresenta uma área cerebral mais frágil, e é exposto a uma complicação pré ou peri-natal (vírus ou a falta de oxigénio), poder-se-á dar origem à perturbação autística. Será importante referir que, segundo os autores Szatmari e Jonas (1991) e Happé (1994), o autismo poderá ser explicado e subdividido em três grupos etiológicos: exógenos, com origem em aspetos externos à criança, como os problemas pré-natais; autossómico recessivo, anomalia nos cromossomas não sexuais com origem em ambos os ascendentes; e fatores relacionados com a anomalia do cromossoma X doado pela mãe. Todavia, estes autores ressalvam a necessidade de uma investigação profunda, onde seja possível a exploração hereditária desta perturbação, e a forma como afeta o desenvolvimento cerebral.

#### **4.3.2-Estudos Neurológicos**

Recentemente, vários neurologistas foram capazes de identificar as malformações do neocortex, dos gânglios basais, entre outras estruturas cerebrais, como sendo responsáveis pelas perturbações autísticas. Nesta perspetiva, acredita-se atualmente que existe uma anomalia congénita no sistema nervoso central, que poderá afetar o sistema sensorial e motor, nomeadamente na perceção, na cognição e na linguagem, perturbando, também, socialmente e emocionalmente, esta população.

Após os estudos de investigação de Bauman e Kemper (1996), que se fundamentaram em investigações quer em cérebros das pessoas com autismo, quer com animais, concluiu-se que as lesões no hipocampo e na amígdala (estruturas do sistema límbico - lóbulo temporal médio) poderão estar relacionadas com a cognição, a memória, a emoção e o comportamento. O cerebelo poderá estar relacionado com a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

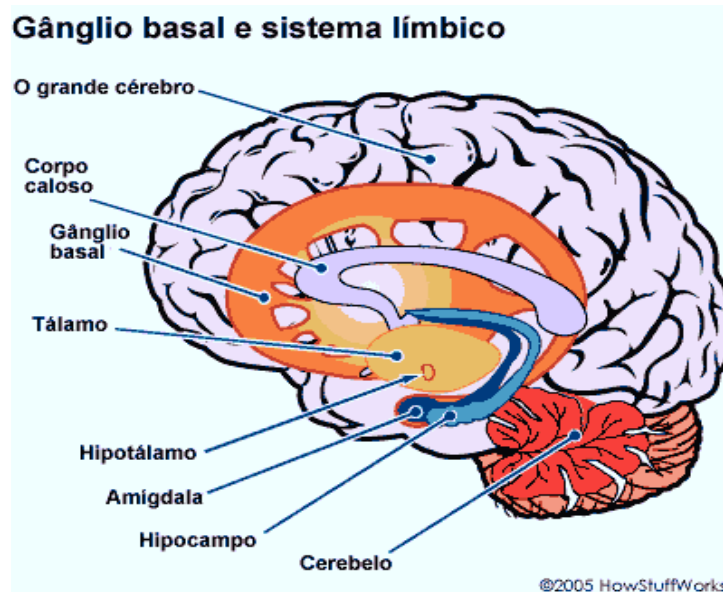


Figura 1 - Cérebro humano em corte central

Fonte: <http://www.oocities.org/empiricu/home7.html>

#### 4.3.3-Estudos Neuroquímicos

Ao longo de vários estudos, tem-se verificado que cerca de um terço da população autista apresenta hiperserotonina no sangue, e também, no líquido cefalorraquidiano. Todavia, ainda não foi possível identificar a relação entre o comportamento revelado pelos indivíduos com esta perturbação e o nível de serotonina (substância necessária para o normal funcionamento do cérebro). De igual modo, imensas investigações bioquímicas referem que o excesso ou déficit de neurotransmissores poderão originar os sintomas e os comportamentos relacionados com o autismo. Alguns peptídeos, que atuam como neurotransmissores, prejudicam a percepção do medo, das emoções, do apetite e do comportamento sexual.

Os inúmeros estudos neuroquímicos são ainda inconclusivos, porém, a investigação continua à procura de uma forte explicação para a perturbação do espectro do autismo.

#### **4.3.4-Estudos Imunológicos**

Os estudos efetuados, até este momento, demonstram que uma infecção viral intrauterina poderá dar origem ao autismo. Cerca de cinco a dez por cento dos indivíduos com esta síndrome, tiveram rubéola gravídica, outros uma infecção congénita com citomegalovirus, e ainda, foram descritos casos de bebés com infecção por herpes.

#### **4.3.5-Fatores Pré, Peri e Pós Natais**

Alguns estudos têm demonstrado que alguns fatores: pré, peri e pós natais, podem estar correlacionados com o autismo. A gravidez tardia, uso de medicação, alterações no líquido amniótico e hemorragias após o primeiro semestre de gravidez, são algumas das manifestações referidas pelas mães com crianças com Perturbações Autísticas. Contudo, os dados recolhidos até este momento, não definem uma patologia com base nos fatores descritos.

Segundo Cohen e Bolton (1994, in Marques), ocorrem várias causas que poderão dar origem a esta perturbação, sobretudo quando determinadas áreas cerebrais estão afetadas e são responsáveis pelo normal desenvolvimento da comunicação, do funcionamento social e do jogo simbólico. Curiosamente, estes autores, também afirmam que poderá existir uma associação entre autismo e deficiência mental, uma vez que “as condições médicas também tornam disruptivos os sistemas cerebrais necessários ao desenvolvimento intelectual normal” (Marques, 2000:68).

Nesta linha de pensamento, os autores referidos anteriormente, apresentaram um modelo definido como “Modelo de Patamar Comum” que ajuda a compreender melhor o que foi referido anteriormente.

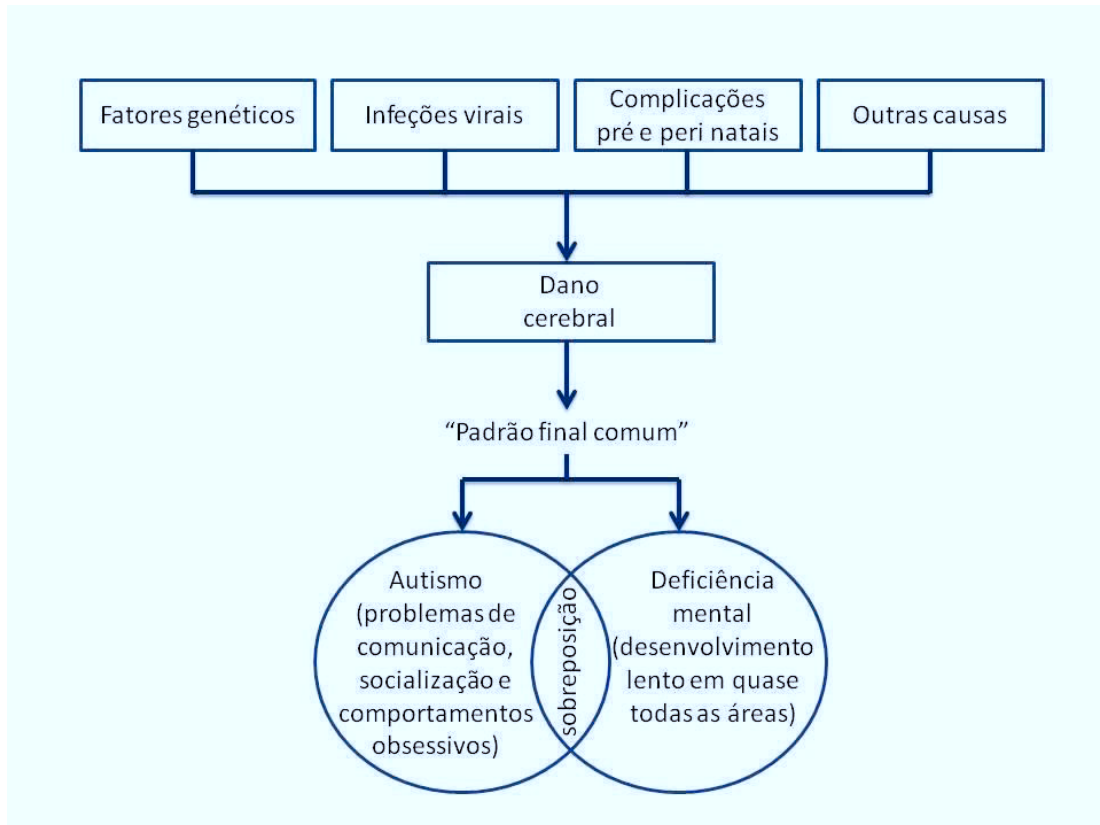


Figura 2 – Representação do “Modelo de patamar Comum”

Fonte: Cohen & Bolton, 1993, in Marques, 2000:68

#### 4.4-Teorias Alternativas

As teorias alternativas abrem caminho a vários estudos, que afirmam a existência de fatores, como a dificuldade pragmática ou gramatical, responsável pelos défices desta população. Seguidamente, serão explanados algumas pensamentos que tentam dar explicação para o aparecimento desta perturbação.

##### 4.4.1- Modelo de Russel

O investigador Russel e alguns colaboradores propuseram uma teoria psicológica alternativa, cientes de que a população com autismo apresenta uma dificuldade específica, relacionada com um “défice nas tarefas de crenças

falsas”. Este défice baseia-se numa dificuldade específica em colocar de lado o observável e invocar alternativas a esta situação.

#### **4.4.2- Proposta de Bowler**

Após um estudo realizado em 1992 por Bowler, o investigador sugere a existência de “um défice primário no autismo que parece não ser de facto a mentalização em si mesma, mas outro mecanismo que perturba a aplicação do conhecimento existente” (Marques, 2000:77). O autor acreditava na existência de um défice na capacidade espontânea e funcional, nos sistemas representacionais mais elevados, originado uma incapacidade em generalizar situações da vida real.

#### **4.4.3- Função Executiva**

Segundo Marques, a função executiva pode ser definida como “um conjunto das operações cognitivas elaboradas no córtex pré-frontal, que incluem a planificação, a flexibilidade e a memória ativa na preparação de uma resposta”. Este défice não se manifesta apenas na Perturbação Autística, mas há registos que afirmam que quando este está associado a esta perturbação a sua incapacidade é mais grave, podendo revelar-se desde muito cedo. Nesta ótica, segundo Sigman e Capps (1997 in Marques) “o défice de mentalização do outro poderá ser parte de um todo, que traduz uma incapacidade global no processamento da informação”. O investigador Ozonoff e os seus colegas, após aprofundamento da “configuração primária do défice”, num grupo de adolescentes com autismo, verificaram que os défices da função executiva e da “Teoria da Mente” eram mais significativas, reforçando que apesar da evolução ser mais lenta do que em indivíduos normais, a capacidade de mentalização e de função executiva melhoraram ao longo do desenvolvimento destas crianças.

#### **4.4.4- Modelo de Habson**

Em 1993, Habson retomou a teoria de Kanner, e propôs, que as crianças com autismo sofreriam de uma incapacidade para estabelecer relações afetivas com os pares e com os adultos. Nesta ótica, a teoria afetiva sugeriu que o autismo tivesse como enfoque uma “disfunção primária do sistema afetivo”. Habson, acreditava que o distanciamento da criança com autismo das outras, proporcionava um déficit nas estruturas cognitivas fundamentais, originando dificuldades na compreensão e na interação social. Segundo este investigador, os sujeitos com autismo expressam um “défice específico na expressão e compreensão dos sentimentos e emoções” (Marques, 2000:81), que se manifestam na compreensão das expressões faciais e na partilha dos sentimentos sociais e de emoções. Muitos autores, referiram que esta incapacidade pode ser compreendida pela existência de défices de carácter cognitivo e afetivo, podendo estas estar relacionadas apenas com o déficit, ou ser de consequência secundária do desenvolvimento. Segundo Bosa e Callies (2000), várias hipóteses foram testadas em prol desta teoria, e todas elas assentaram numa perspectiva comum: a criança com autismo apresenta défices sociais, pois tem dificuldades em “modular tanto a informação sensorial como a experiência percetiva”. Assim, os comportamentos repetitivos e estereotipados, bem como a manifestação de interesses restritivos e obsessivos, são as exteriorizações possíveis, tendo em conta o seu limitado envolvimento social.

#### **4.4.5- Teoria da Coerência Central**

A psicóloga Uta Frith, caracterizou o mecanismo de coerência central como um processo que “seleccionava e estabelecia relações entre o objeto e o todo num padrão de atuação coerente, fazendo inferências acerca das causas e efeitos do comportamento”. Segundo a autora, a população com autismo revelaria problemas na integração dos aspetos de uma condição num todo

coerente, o que explicaria os défices de partilha de atenção e justificaria os movimentos estereotipados e repetitivos, os interesses restritivos e o isolamento social. Todavia, Frith não foi capaz de reconhecer as estruturas cerebrais responsáveis pelos défices desta perturbação.

#### **4.4.6- Problemas de atenção**

Há alguns estudos, que explicam as incapacidades cognitivas e sociais da população com autismo como uma dificuldade em regular a atenção, pois sugerem que estes sujeitos são muito seletivos nas observações do meio, dirigindo o seu foco de atenção para os pormenores, em detrimento das características do todo. Como resposta a esta seleção restrita, estes sujeitos revelam “dificuldade em desenvolver uma compreensão globalizante das situações sociais e das normas culturais” (Marques, 2000:83).



## 5-Caraterização Clínica

### 5.1-Perturbações Globais do Desenvolvimento

O termo Autismo provém da palavra grega – Autos, que significa Próprio/Eu e Ismo, que traduz uma orientação ou estado. Segundo a classificação do manual diagnóstico e estatística das perturbações mentais – DSM-IV-TR (2000), a Perturbação Autística insere-se nas Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), incluindo também a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, a Perturbação de Asperger e a Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

As Perturbações Globais do Desenvolvimento são definidas no mesmo manual como “um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação ou pela presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Os défices qualitativos que definem estas perturbações são claramente inadequados para o nível de desenvolvimento do sujeito ou para a sua idade mental” (DSM-IV-TR, 2000). A figura 3 expõe a relação entre a Perturbação Autista e as outras Perturbações Globais do Desenvolvimento que acabamos de referir.

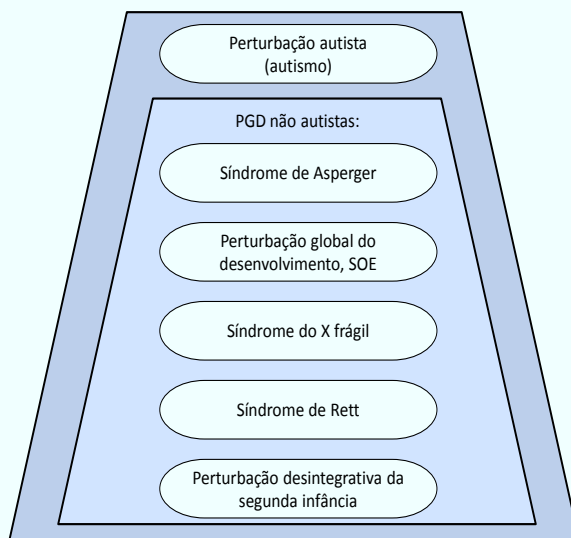


Figura 3 – Relação entre as diferentes Perturbações Globais do desenvolvimento

Fonte: Siegel,2008:22

## 5.2- Interação Social Atípica

### 5.2.1- Relação Instrumental

Uma das áreas afetadas na Perturbação Autística é a área Social, sendo considerada por Siegel como “o cerne da síndrome autista”. Na mesma perspectiva a autora Jordan expressa, no seu livro, que as crianças com autismo encontram dificuldades em todos os aspetos do comportamento social e define-o como “a incapacidade de partilhar o prazer da companhia dos outros e na incapacidade de responder e de iniciar comportamentos sociais dentro dos diferentes contextos que, pela sua própria natureza, estão em constante mutação [...]” (Jordan, 2000: 33). Como foi referido, a incapacidade de reciprocidade social ou emocional é uma característica muito notória nesta população, uma vez que prefere atividades solitárias ou brincadeiras em que os outros sejam apenas instrumentos de ajuda, pois a forma como os veem pode ser bastante deficitária (DSM-IV-TR, 2000).

Nesta linha de pensamento, será importante compreender que esta população apresenta níveis de interesse pelos outros, mas a vinculação que estabelece é caracterizada de uma forma muito diferente, quando comparadas com outras crianças da mesma idade. A grande diferença, entre estas populações, está relacionada com a relação social, que nas crianças com desenvolvimento normal é caracterizada como uma *relação expressiva* e nas crianças com autismo é definida como *instrumental*. A maioria das crianças gosta de estimular uma reação emocional nos outros, tal como gosta, também, de mostrar como se sente, no entanto, as crianças com autismo veem, sobretudo os pais como um “instrumento” para poderem obter o que pretendem num determinado momento. A autora Siegel faz a seguinte descrição para explicar claramente a dualidade existente entre uma *relação expressiva* e uma *relação instrumental*.

*“Um exemplo deste tipo de relação dá-se quando uma criança com autismo se agarra a uma ou duas palavras fortes, como “adeus”, e as usa sempre que não gosta de uma situação - isto é, quando há demasiadas pessoas, quando encontra pessoas desconhecidas, quando se encontra num local desconhecido, ou quando está a ser alvo de demasiadas exigências para que se comporte de determinada*

*maneira. Por vezes esta forma instrumental de se relacionar com as pessoas transmite aos pais a sensação de que a criança está mais interessada em obter o que pretende do que em quem é que lho obtém” (Siegel, 2008:44).*

Se nos reportarmos para os estádios de Amizade de Selman, exposto no capítulo 1, verificamos que as crianças com Autismo se inserem no Estádio 1- Apoio Unidirecional, pois para elas os amigos são aqueles que a ajudam a conseguir atingir os seus objetivos. Siegel refere, que para estas crianças um amigo pode ser “um condutor de autocarro porque o pode ver regularmente e se cumprimentam sempre. Um indivíduo que lhe presta apoio social pode ser um amigo, porque saem juntos e porque fala com esse indivíduo acerca de coisas em que está interessado” (Siegel, 2008:62). Esta característica desta população é explicada pela autora como a “ausência de que os outros têm, também eles, pensamentos e sentimentos”. Nesta ótica, podemos concluir que o desejo mais intrínseco de criar laços com alguém, de partilhar interesses similares, e de dar, numa relação, tanto quanto recebe, está praticamente ausente na vida da população com Autismo (Siegel, 2008:62).

Outro comportamento descrito na relação instrumental é definido, pela mesma autora, como *conduzir pela mão*. Este comportamento é utilizado pelas crianças que apresentam autismo como um meio de relacionamento com os outros, uma vez que raramente são capazes de apontar para identificarem o que desejam. Quando se inicia este comportamento significa que a criança é “capaz de visualizar na sua mente a sequência de acontecimentos que deseja ver acontecer e que esta estratégia é a melhor maneira de dar início a esses acontecimentos” (Siegel, 2008:44). Será importante referir, que o que transforma o conduzir pela mão num comportamento autista é o facto de “não ser acompanhado por contacto ocular, ou o facto de a criança não olhar do pai, ou da mãe, para o objeto desejado e deste para o respetivo progenitor” (Siegel, 2008:44).

### 5.2.2- Défices no entendimento social

Paralelamente à relação instrumental que esta população tende a manifestar com as pessoas com quem se relaciona, é também, observável a falta de um sentido de partilha. Estas crianças podem até revelar curiosidade na descoberta das potencialidades dos brinquedos, no entanto, a sua expressão facial é pouco expressiva e “a necessidade de partilhar os seus sucessos não está intrinsecamente presente”, uma vez que a criança se sente suficientemente bem por se satisfazer a si própria, tendo pouca ou mesma nenhuma necessidade de satisfazer os outros. “Uma criança de três anos pode tentar envolver nas suas brincadeiras uma vez, ou mesmo três vezes, uma criança com autismo da mesma idade. Porém, se esta última não reage, verbalmente ou de forma não-verbal, a criança que está a tentar promover o envolvimento provavelmente afastar-se-á” (Siegel, 2008:59). Após a leitura do excerto anterior, fica claro, que paralelamente ao défice verbal manifestado pela criança com autismo, a incompreensão não-verbal, como apontar ou interpretar as expressões faciais, dificulta em grande escala o jogo social imitativo com outras crianças, e conseqüentemente, prejudica os laços de amizade com os seus pares. “As crianças com autismo, não parecem reparar nas outras crianças, não as considerando com fator mais importante da sala, para além delas mesmas, tal como tipicamente acontece com as crianças de qualquer idade” (Siegel, 2008:61).

Como foi referido, a inexistência do jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento ou do jogo realista espontâneo e variado, é uma característica marcante nesta população. Siegel confirma esta incapacidade referindo que “as crianças com autismo muito jovens raramente imitam (repetem ou reproduzem) qualquer jogo que tenham visto, de forma a demonstrarem que compreenderam a função do brinquedo” (Siegel, 2008:89).

Curiosamente, mesmo as crianças mais velhas, que funcionam a nível superior, têm dificuldade em definir amizade ou em reconhecer alguém como amigo, e quando o fazem, nomeiam um amigo segundo as regras que se adequam à sua situação específica. Como já foi descrito, a população com

autismo não manifesta desejo intrínseco de criar laços com alguém ou de partilhar interesses similares.

Também o reconhecimento das emoções das pessoas que rodeiam estas crianças são muito raros, todavia, estas parecem ter “perceção da intensidade da emoção, falhando, contudo, em identificar se se trata de uma emoção positiva ou negativa” (Siegel, 2008:47).

*“A criança com autismo, de facto, tende a ter a perceção do nível de excitação daqueles que a rodeiam (excitados vs. não excitados), sendo, porém, mesmo capaz de distinguir estados emocionais mais subtis e de determinar até que ponto são negativos ou positivos. Por essa razão, pode ser difícil, para a criança com autismo, reconhecer quando alguém está furioso, triste, zangado ou transtornado” (Siegel, 2008:47).*

Será importante referir, também, que o adulto com autismo manifesta sentimentos de ausência de consciência de que os outros estão a julgar um determinado comportamento, sendo por isso reduzido o seu sentimento de vergonha ou de culpa face a comportamentos inadequados. Porém, esta população tem capacidade para aprender regras de comportamento social, mas a forma rígida como as aprende, origina que quando a situação se altera o indivíduo reaja de forma desadequada, registando-se “uma ausência de flexibilidade e de capacidade de análise de situações de ordem social”.

### **5.2.3 – Contacto afetivo**

Segundo Siegel, o contacto afetivo estabelecido entre crianças com autismo e os seus pais podem acontecer de um a forma intensa, embora, as formas que assumem podem ser muito diferentes das de outras crianças da mesma idade. A afetividade da criança com autismo está focalizada na incapacidade de estabelecer contacto visual e também na manifestação de afeto quando deseja.

*“Por exemplo, a criança com autismo pode encostar-se às costas ou às pernas dos pais, ou pode encostar a cara ao ombro da mãe, mas sem nunca olhar para o pai ou para a mãe. Algumas crianças com autismo aproximam-se dos pais por trás, em vez de o fazerem pela frente, e, depois, saltam para o respetivo colo, mantendo-se sempre de costas para os pais” (Siegel, 2008:49).*

Tendo em conta o que foi referido, consideramos muito relevante explicar que os *padrões de procura de confronto* evidenciados por este grupo podem estar completamente ausentes, podem existir em pequena escala ou poderão surgir tardiamente (Siegel, 2008:51). “Por vezes, o período de maior vinculação à mãe, o qual normalmente ocorre por volta dos treze meses e idade, não se inicia senão por volta dos quatro ou cinco anos de idade na criança com autismo ou com PGD” (Siegel, 2008:51).

Quando uma criança tem um desenvolvimento normal, o seu estado de vinculação caracteriza-se por momentos em que o bebé gosta de estar ao colo, gosta de brincar com os seus pais, e a partir dos treze meses, quando está na presença de outras pessoas, procura conforto brincando próximo da mãe, olhando-a e chamando-a. Porém, a forma de uma criança com autismo “regular a sua vinculação ao respetivo prestador de cuidados tende a ir para além de um desejo de independência por parte da criança e pode, por vezes, parecer denotar um desejo muito ativo de evitar tal vinculação” (Siegel, 2008:51). Curiosamente, a mesma autora descreve que existe um pequeno grupo de crianças com autismo que exprime de forma quase normal os seus padrões de vinculação, mas “estas crianças ainda tendem a apresentar dificuldades, embora subtis, em usar simultaneamente a comunicação física e a comunicação verbal e não-verbal, para restabelecerem um sentido de segurança, quando recorrem aos pais” (Siegel, 2008:51).

Outro aspeto que nos parece indispensável descrever, está relacionado com a diferente forma como as crianças com desenvolvimento normal e as que apresentam autismo se acalmam em momentos de choro e frustração. Nas crianças com autismo, o choro pode parar repentinamente quando se aproxima dos pais, exibindo um breve olhar na sua direção e quando há abordagem física a criança tende a evitá-la, podendo afastar-se para um local onde não existem pessoas. Será importante referir, que nos casos em que estas crianças têm contacto físico, este não é acompanhado de interação ocular ou troca de palavras ou balbucios. Este comportamento exprime, claramente, que a carência de contacto ou de reconhecimento não faz parte das necessidades das crianças com autismo, como verificaremos na seguinte passagem: “em vez

de a criança necessitar de abordar o pai ou a mãe, estabelecer contacto ocular e procurar reconforto verbal, agarrar-se à mãe, sentar-se ao seu colo, e depois, eventualmente olhar para a senhora estranha e má que a levou para fora da sala, a criança com autismo ou com PGD eliminará este processo” (Siegel, 2008:52).

Poderemos, ainda, enunciar o comportamento atípico das crianças com autismo, quando choram em virtude de algum castigo ou frustração. Em vez de ficarem furiosas com o que gorou os seus desejos e tentarem verificar qual a reação das pessoas à volta, a criança “limitar-se-á a estar num determinado sítio, enquanto chora e grita, não dirigindo a sua ação a ninguém em particular. [...] Por norma, os choros e os gritos acalmarão de forma espontânea [...] e sem um olhar à volta, o pequenino ou a pequenina continua com os seus afazeres” (Siegel, 2008:55).

Para terminar, gostaríamos de expor, de forma clara e esquematizada, os aspetos que foram descritos nas páginas anteriores sobre a forma como a população com autismo estabelece o seu contacto social.

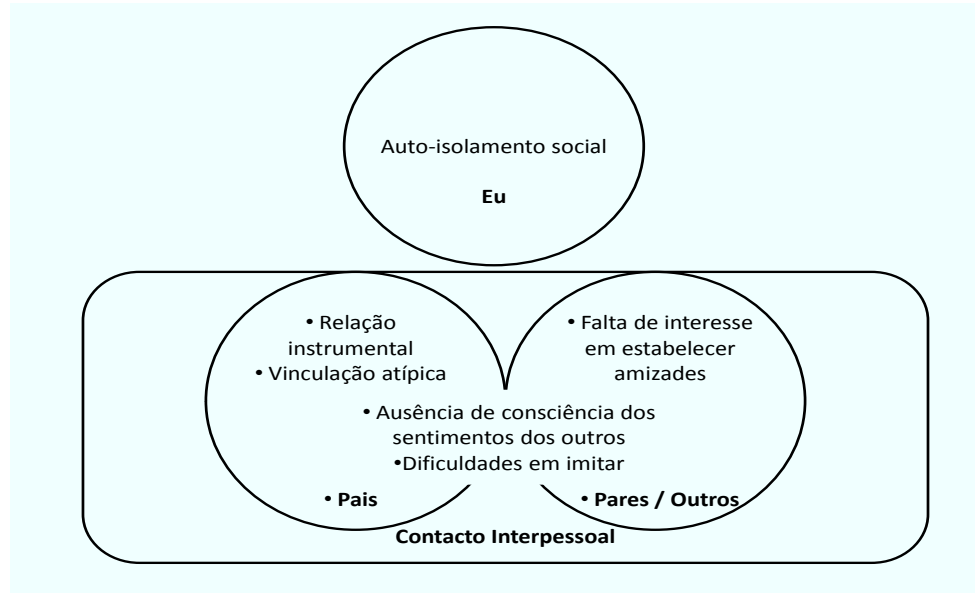


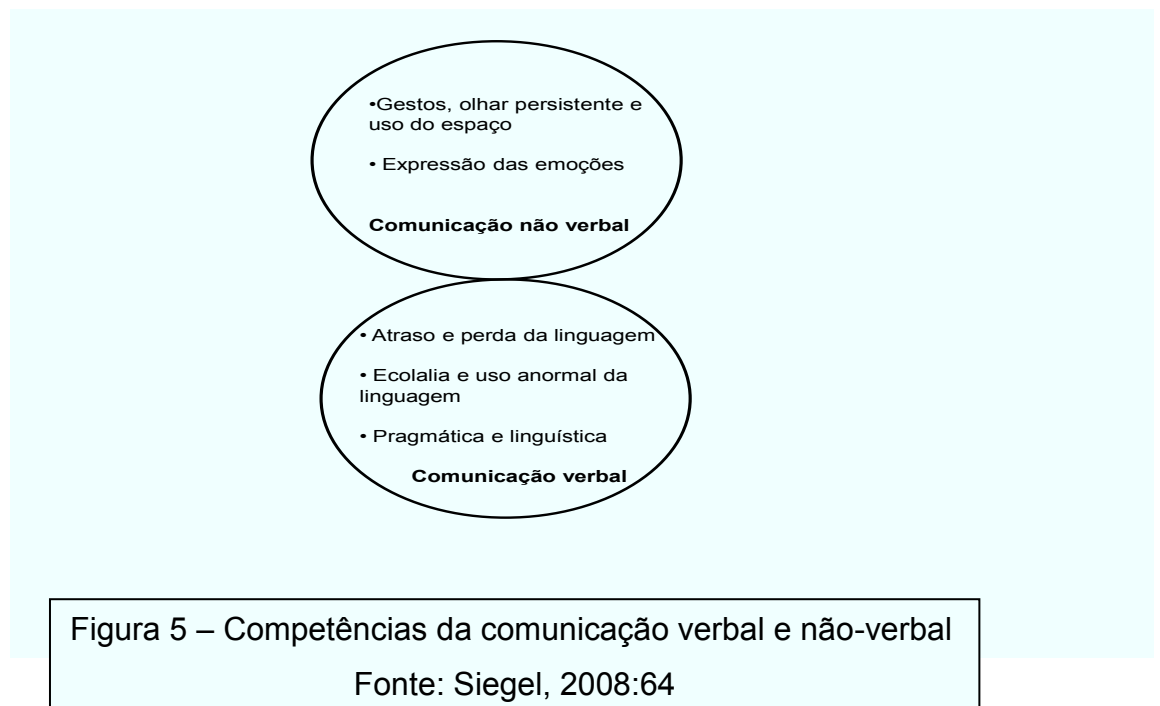
Figura 4 – Aspetos do desenvolvimento social em crianças com perturbações do espectro autista

Fonte: Siegel, 2008:41

Outra característica muito persistente da população com autismo está relacionada com a incapacidade comunicativa, quer das aptidões verbais, quer das não-verbais. Estas crianças e jovens podem revelar ausência total da linguagem falada ou possuir apenas um atraso, no entanto, têm dificuldade em começar e manter uma conversação. Como confirma Jordan (2000:43), a população com autismo tem “consideráveis diferenças quanto às capacidades linguísticas, mantendo-se alguns deles incapazes de falar durante toda a vida, enquanto que outros parecem ter uma boa aptidão na estrutura da linguagem, utilizando frases completas ao falar, lendo e escrevendo bem”.

Quando a criança é capaz de desenvolver a fala, o seu discurso apresenta tom, ritmo e entoação invulgar, e normalmente usam uma linguagem idiossincrática e estereotipada. A sua incapacidade para compreender questões, frases simples e instruções está, também, afetada e a estrutura gramatical é imatura, incluindo o uso repetitivo estereotipado e metafórico da linguagem (DSM-IV-TR, 2000).

A figura da página seguinte, realça as várias competências da comunicação verbal e não-verbal características da população com Autismo e serão abordadas ao longo das próximas páginas.





### 5.3.1 – Comunicação não-verbal

A comunicação não-verbal é uma capacidade inata que se desenvolve a partir do momento em que a criança nasce. Os bebês para comunicar utilizam sinais não-verbais como: expressões faciais (por ex. sorrir), o olhar, os sons e os gestos. Através do olhar, o bebê mostra o objeto que quer ter e reflete também, o desejo de ser colocado no colo (Siegel, 2008:64). A mesma autora refere no seu livro que “[...] A comunicação não-verbal é um meio bastante rico de transmitir reações a coisas que acontecem à criança e sentimentos que esta quer que os outros saibam que está a ter” (Siegel, 2008:63). Como acabamos de provar, a comunicação não-verbal é um meio privilegiado de troca de emoções, mas, “por volta do segundo ano de vida, virtualmente todas as crianças com autismo ou com PGD apresentam contacto ocular anormal” (Siegel, 2008:67), caracterizado como ausente ou muito breve (olhando só quando os outros não olham em volta), ou manifestando rigidez e comportamentos de quem é imperturbável.

Outra forma de comunicação não-verbal é o sorrir, sendo possível ver alguns bebês com autismo a sorrir pois “alguns dos sorrisos iniciais são reflexos, tal como quando os bebês sorriem durante o sono”. Na verdade, ao longo do crescimento das crianças que apresentam autismo existe o despontar de algumas variações de sorrisos, no entanto, “o processamento de um sorriso pode ser demasiado estimulante para uma criança com autismo, criando um tipo de “sobrecarga” social à qual a criança responde virando as costas e evitando o olhar persistente sobre o rosto” (Siegel, 2008: 67).

Outro aspeto que distingue estas crianças, está relacionado com o uso do espaço interpessoal. Normalmente, as crianças com autismo mantêm distâncias maiores entre elas e os outros, por exemplo, “num recreio cheio de crianças, as crianças com autismo ou com PGD gravitam para a periferia” (Siegel, 2008:68).

O último sinal não-verbal, a ser explorado, está relacionado com as expressões faciais e os sons produzidos pelos bebês. Um estudo revelou que os sons produzidos pelos bebês com autismo eram repetitivos e fora do

comum, por isso, mais difíceis de interpretar no seu conteúdo emocional (Siegel, 2008, 69). A partir do momento que estas crianças começam a caminhar apresentam expressões emocionais, mesmo que sejam mais reduzidas e refinadas que as expressões das crianças com um desenvolvimento normal, ou seja, “é frequente que as crianças com autismo pareçam expressar unicamente dois pólos emocionais: clara excitação e desagrado. [...] De idêntica forma, as emoções negativas, tal como a raiva vs. frustração vs. desagrado também parecem ser pobremente diferenciados” (Siegel, 2008: 70).

Paralelamente a estas expressões emocionais, é curioso registar, que estas crianças reagem emocionalmente ao prazer quando este está associado a um estímulo não social, como comprova a próxima passagem: “Normalmente, estímulos agradáveis, como observar um pião, ou estímulos cinestésicos, como ser alvo de cócegas ou ser embalado, podem produzir riso com mais facilidade do que um daqueles jogos tipo “Cuco! Onde está?” (Siegel, 2008:70).

Como ficou claro, a população com autismo expressa poucos níveis de emoção, no entanto, estas crianças podem começar a rir ou a chorar subitamente, mesmo sem razão aparente, facto que pode acontecer durante o sono. O seguinte excerto expõe, de forma clara, o comportamento emocional que estas crianças podem manifestar.

“Por exemplo, depois de trabalharem muito tempo e duramente para montar um puzzle, uma criança com autismo pode nem esboçar um sorriso ou levantar os olhos para alguém quando o conclui. Por vezes, se a criança de facto sorri, fá-lo para si mesma, ao invés de olhar para cima e partilhar o seu sorriso e o seu feito com um adulto que o tenha estado a observar. Este tipo de reação esvazia o sorriso do significado social que se espera que tenha” (Siegel, 2008:70).

Para concluir esta abordagem, podemos afirmar que em crianças com autismo a comunicação em fase pré-verbal é habitualmente limitada ou está ausente. Neste sentido, esta população necessita de aprender a comunicar, contudo, a aprendizagem desta linguagem é considerada pelas crianças com autismo como “uma tarefa desagradável, excessivamente estimulante, de início, pouco significativa” (Siegel, 2008:64).

### 5.3.2 – Comunicação verbal

Tendo em conta vários estudos é possível referenciar uma percentagem de 25 a 40 % de crianças com autismo, que nunca chegam a falar, ou que apenas dizem algumas palavras ou sons de forma comunicativa, mas que são apenas compreendidos por elas próprias e por familiares próximos (Siegel, 2008:73). Este grupo de crianças tem normalmente associado à Perturbação Autística deficiência mental moderada ou grave, e poderão apresentar também “problemas persistentes e significativos no domínio da compreensão da linguagem”. Contudo, algumas crianças com autismo “que se remetem ao mutismo compreendem bastante bem a linguagem, detendo aptidões de comunicação adequadas”(Siegel, 2008:73). Não obstante, quando as crianças com autismo são capazes de desenvolver competências relacionadas com a linguagem oral, o seu progresso é quase sempre lento e difere em alguns aspetos da linguagem das outras crianças.

Uma das características que apresenta diferença é o tom de voz, que se manifesta de forma atonal e monótona, podendo em certos casos ser estridente e sem modulação. Como afirma Jordan (2000:43) esta população tem “a mesma dificuldade em usar adequadamente padrões de entoação quando elas próprias falam, o que faz com que o seu discurso se apresente monótono, como o de um robot, ou tenha padrões de entoação muito variáveis”. A autora Siegel dá uma explicação para este facto quando afirma:

*“Tal provavelmente acontece porque as crianças com autismo não conseguem compreender o significado adicional (emocional) que o tom de voz confere ao que está a ser dito. É quase como se a criança com autismo tivesse a lidar com duas linguagens ao mesmo tempo – a “linguagem” da entoação e uma segunda linguagem, a do conteúdo. A linguagem da entoação e da cadência expressa a parte da linguagem que está carregada de emoção, e esse é precisamente o tipo de informação que um indivíduo com autismo tem dificuldade em compreender” (Siegel, 2008:71).*

Nesta linha de constatações, a mesma autora considera que a linguagem desta população é mais “instrumental” do que “expressiva”, e também, mais “provocada que espontânea”. Na verdade, a linguagem instrumental pretende produzir uma ação, ou obter um objeto, que a criança com autismo quer ter de imediato.

*“As crianças com autismo e as que apresentam PGD usam a linguagem essencialmente como objeto de as suas necessidades serem satisfeitas. [...] Inclui usar frases do tipo “Vai agora!” ou “Quero sanduíches” ou pedidos de brinquedos específicos. As solicitações de caráter instrumental, normalmente não tomam em consideração se é adequado, eficaz, ou educado, respondendo-lhes num momento particular” (Siegel, 2008, 76).*

Outra característica da linguagem autista é a ecolalia, ato de fala que consiste na repetição daquilo que se acabou de ouvir. Estas crianças têm uma fraca compreensão daquilo ouvem, e para compensarem este défice recorrem aos seus pontos fortes, ou seja, aproveitam as memórias auditivas, que conseqüentemente produzem a ecolalia. Este problema é considerado por Jordan como “um modo para tentar comunicar, ou estar a brincar com as palavras, no sentido de as analisar e de as recombinar” (Jordan, 2000:49). Será importante referir, que esta população pode apresentar dois tipos de ecolália: a imediata e a retardada. A ecolalia retardada acontece quando aquilo que foi ouvido num determinado momento do passado é repetido, e usualmente, aparece mais tarde que a ecolalia imediata, pois requer uma memória auditiva mais desenvolvida (Siegel, 2008:79).

Outro aspeto, intimamente ligado à ecolalia, é o uso de uma linguagem idiossincrática e estereotipada, uma vez que é difícil para esta população assumir a perspetiva de outra pessoa. Este uso acontece quando “uma criança adquire o seu próprio sentido de uma palavra com base na sua experiência [...] esta é usada independentemente de parecer haver, ou não, a probabilidade de o ouvinte saber ao que a criança se está a referir” (Siegel, 2008:80).

A última característica que será importante referir está relacionada com as competências de conversação. Segundo Jordan, a conversação requer espontaneidade, quer na produção da fala, quer na escuta das intervenções dos outros. É fundamental acompanhar a evolução da conversação, compreender o assunto de maneira a conseguir responder com sentido de oportunidade e relevância. A mesma autora considera as capacidades relacionadas como a conversação “um conjunto complexo de competências, difícil para as crianças com autismo, mesmo quando aparentemente têm uma boa capacidade linguística” (Jordan, 2000:58).

## 5.4 – Atividades e interesses

A terceira área em que a população com autismo apresenta um desenvolvimento deficitário, está relacionada com a atenção extremamente seletiva, que estabelecem por um determinado repertório de atividades e interesses (DSM-IV-TR). Esta tendência é um sintoma que se torna mais complexo em crianças mais velhas, contudo, tal como acontece com outras características do autismo “ter interesses ou aptidões peculiares é um sinal que nem todas as crianças, ou adultos, com autismo ou com PGD apresentam” (Siegel, 2008: 94). Todavia, alguns destes interesses mais elaborados são encontrados nas populações com autismo com um pequeno grau de deficiência mental, ou mesmo sem nenhuma deficiência associada. Segundo Siegel, as crianças com autismo brincam de forma pouco frequente com brinquedos ou com outros objetos, porém quando o fazem demonstram “preferência por um objeto particular e, ocasionalmente, este objeto é um brinquedo” (Siegel, 2008:86). Não obstante, quando estas crianças escolhem um objeto, ele apresenta uma característica sensorial apelativa, porém estas manifestam uma diferente ligação afetiva ao objeto, que pode ser ilustrada na seguinte passagem: “Outra menina, Cassie, levava consigo para todo o lado uma lancheira [...] com pequenos cavalos iridescentes, feitos de plástico duro. Ela costumava alinhá-los, mas nunca eles brincavam com ela, uns com os outros, ou representavam uma história” (Siegel, 2008:86). Esta tendência é muito comum em crianças jovens, que em vez de aprenderem a forma como se usa determinado objeto, têm inclinação para derivar o sentido do mesmo. Por isso, é muito vulgar ver-se crianças com autismo a “alinhar coisas, para formar linhas longas e precisas, ou criarem padrões precisos e particulares com uma variedade de objetos. [...] Por vezes, quando a linha está concluída a criança fica a olhar para ela, fica excitada e sacode os braços ou as mãos para cima e para baixo” (Siegel, 2008:94). A mesma autora apresenta uma explicação para esta manifestação, referindo que esta ligação aos objetos constitui “um sinal de algumas das dificuldades que irão ter mais tarde em assumir a perspectiva do outro, ou em compreender que os pensamentos ou os sentimentos do outro se

assemelham aos seus” (Siegel, 2008:87). Curioso é verificar que à medida que o desenvolvimento mental se opera, as crianças derivam o seu prazer das coisas que estão ordenadas, e frequentemente, ao longo dos anos, verifica-se o percurso de um interesse especial. A próxima citação retrata claramente esta abordagem:

*“ Por exemplo, Alan, com três anos e meio, estava fascinado com o logótipo redondo e laranja das bombas de gasolina da Union 76. Enquanto seguia no carro, apontava para estas bombas de gasolina, insistia em passar perto delas e, em casa, desenhava repetidamente o logótipo. Quando cresceu, tornou-se, de forma mais geral, interessado em sinais de trânsito”. (Siegel, 2008:95).*

Outra característica marcante, dos interesses das crianças com autismo, está correlacionada com a ligação que estabelecem com partes específicas dos objetos, e com a sua incapacidade de o “verem como um todo, ou, mais especificamente, com algo concebido para ter um propósito particular” (Siegel, 2008: 88). Nesta ótica, a mesma autora explicita, claramente, esta perspetiva:

*“Um outro exemplo é de um aspirador de brincar que temos na nossa clínica. Ele acende uma luz, faz um som contínuo e baixo e bolas coloridas de espuma (representando sujidade) saltam do seu interior. Algumas crianças com autismo aproximam o ouvido do brinquedo e ficam a ouvir o som. Outras ligam e desligam o brinquedo e ficam a observar a luz a piscar. Outras, ainda, fixam as bolas que saltam. Quase nenhuma finge aspirar com ele, apesar de as crianças normais em idade pré-escolar fingirem aspirar e, surpreendentemente, considerarem essa atividade atrativa” (Siegel, 2008: 89).*

Na população com autismo, é importante verificar, a necessidade que a criança pode manifestar em seguir rotinas e rituais relacionados com as suas atividades diárias, o que normalmente é acompanhada por uma redução de birras e um aumento da obediência face ao proposto. Esta característica é justificada por Siegel como estando relacionada com “a forma limitada para compreender o que se passa à sua volta e se não possui um nível de linguagem suficientemente desenvolvido para fazer perguntas, a rotina é reconfortante e introduz uma previsibilidade que minimiza a necessidade de estar alerta e ansiosa acerca daquilo que pode acontecer a seguir” (Siegel, 2008:93).

Os maneirismos motores estereotipados e repetitivos são outro comportamento que pode ocorrer, com frequência, nas crianças com autismo.

Estes movimentos são transitórios ocorrendo nos estádios iniciais do desenvolvimento, apenas durante alguns anos, contudo, noutras, estes movimentos instalam-se como padrões repetitivos ao longo da vida. Felizmente, apenas um pequeno número de indivíduos desenvolve movimentos corporais complexos ou uma perturbação obsessivo-compulsiva (Siegel, 2008:106).

Existem formas muito diferentes de movimentos corporais estereotipados, tal como existem crianças muito distintas dentro do quadro autista (Siegel, 2008:104). Alguns dos exemplos destes movimentos são caracterizados por: sacudir as mãos ou os braços repetidamente; balançar-se para a frente e para trás; andar nas pontas dos pés; ficar tenso; caminhar insistentemente de um lado para o outro; ou bater com a cabeça, contudo este comportamento é raro, acontecendo em apenas 5% da população diagnosticada com esta síndrome. A autora Siegel afirma que estes movimentos indicam que a criança atingiu o seu limite, funcionando como “resposta ou reação a dificuldades que a criança tem em regular adequadamente a intensidade dos diferentes tipos de estímulo sensorial que recebe”. Será importante salientar, que algumas crianças farão estes movimentos corporais estereotipados, porque para ela é agradável, e constitui o principal centro da sua atividade, porém, quando estes movimentos acontecem num período de tempo prolongado “o ritmo parece servir o objetivo de fechar o acesso a outras formas de estimulação” (Siegel, 2008:99). A mesma autora explica que estes comportamentos são “um sinal neurológico da disfunção cerebral que está subjacente ao autismo ou à PGD” (Siegel, 2008:104).

Antes de terminar, será importante expor, ainda, um dos problemas que afeta em grande escala esta população, e que está relacionado com o excesso ou a insuficiente reação sensorial a algo que é visto, ouvido, tocado ou que se move. Algumas crianças com autismo parecem bloquear sons a que as outras crianças dariam atenção – hipossensibilidade auditiva – enquanto que outras, percebem alguns sons como extremamente ofensivos – hipersensibilidade auditiva. Quando estas crianças se sentem ameaçadas por

alguns sons, algumas delas gritarão ou cobrirão os ouvidos, mas, estas reações são específicas a cada criança, como expõe Siegel: “Por vezes, nem reage aos sons altos, produzidos nas suas costas [...]. Por outro lado, um *jingle* televisivo específico, o som da porta das traseiras a ser aberta, ou o som da água a correr na banheira podem suscitar uma clara reação por parte da criança” (Siegel, 2008:107).

Como acabamos de referir, a população que apresenta autismo manifesta reações comportamentais em resposta a estímulos sonoros, mas de várias naturezas. Quando seleciona objetos fica a olhá-los de forma intensa e persistente, podendo o objeto ser seguro perto do rosto, à distância de um braço, bem como poderá sacudi-lo ou mante-lo imóvel. No fim de algum tempo, a criança pode mostrar-se excitada, e realizar movimentos estereotipados e repetitivos.

Curioso é verificar, também, que algumas crianças com autismo se interessam pelas qualidades táteis de um objeto, ou pelas suas características olfativas ou gustativas. Na seguinte passagem, a autora expõe claramente o que acabamos de salientar.

*“Os objetos macios são frequentemente preferidos, incluindo vivos de cetim dos cobertores, meias de nylon ou superfícies macias de madeira. [...] Outras crianças com autismo levam repetidamente à boca gravilha, ramos finos ou folhas. [...] Também podem ser observados a cheirar quase tudo, muito à maneira de outras crianças não autistas que pode tocar num novo objeto para o explorar” (Siegel, 2008:109).*

Para terminar esta abordagem, será igualmente importante referir, que algumas crianças com esta perturbação reagem a certas formas de estimulação que decorrem do movimento. Neste sentido, o fascínio por baloiços, carrosséis, cavalos de baloiço, trampolins, elevadores e escadas rolantes é muito evidente. Em contrapartida, algumas crianças têm uma reação de ódio, desprezo e medo aos estímulos sensoriais relacionados com movimento. A próxima afirmação de Siegel reforçará o que acabamos de expor anteriormente: “Algumas crianças com autismo ou com PGD parecem adorar certas formas de estimulação que decorrem do movimento, enquanto outras têm uma reação identicamente forte, mas no sentido de odiar e de ter receio do movimento” (Siegel, 2008:109).



Como conclusão a este capítulo, podemos afirmar que a população com autismo pode manifestar muito embaraço na partilha de brinquedos e objetos de interesse, bem como na envolvimento em jogos e brincadeiras sociais, mostrando pouca importância em fazer amizades. A seu turno, as crianças mais velhas expõem o seu interesse em fazer amizades, mas não possuem capacidade de compreensão das regras e conceitos socialmente estabelecidos. Estas envolvem-se, de uma forma mecânica, em jogos de imitação muito simples ou rotineiros e longe do normalmente expectável. Ocorrem com frequência maneirismos motores estereotipados e repetitivos, e manifestam tendência para rotinas ou rituais, revelam também uma preocupação persistente apenas com parte de objetos. Será importante referir, ainda, que a esta dificuldade no âmbito da interação social, tem tendência a variar consoante o nível de desenvolvimento desta população. Nos mais jovens, verifica-se, frequentemente, uma indiferença ou aversão pelas manifestações de carinho e pelo contacto físico, e uma ausência de contacto visual, de expressões fisionómicas e de sorrisos. Muitas vezes, esta população trata os adultos como objetos de troca, podendo agarrar-se mecanicamente a alguém, ou usar as suas mãos para manifestar interesse num objeto. É curioso, que ao longo do desenvolvimento da criança, esta pode apresentar interesse no estabelecimento de laços sociais, todavia, as suas respostas são inadequadas, esperando que os outros ajam de forma ritualista e não demonstrando sentido dos limites dos que os rodeiam.

Resumidamente, podemos salientar que a Perturbação Autística pode revelar-se antes dos três anos de idade, por um atraso ou desvio no desenvolvimento, em pelo menos numa das seguintes áreas: interação social; linguagem usada na comunicação social; jogo simbólico ou imaginativo.

## 5.5 - Perturbações associadas

Os indivíduos com autismo podem apresentar várias perturbações associadas que devem ser tidas em conta, pois ajudam a caracterizar o funcionamento dos sujeitos. Cerca de 80% desta população revela um Q.I. inferior a 70, ou seja, apresentam um coeficiente de inteligência inferior à média, por isso, possuem deficiência mental associada à Perturbação Autística. Porém, alguns sujeitos que têm um nível de funcionamento mental médio ou acima da média, demonstram um défice na linguagem não-verbal comparada com a linguagem verbal.

Esta população pode manifestar um vasto leque de sintomas comportamentais, como hiperatividade, impulsividade, agressividade, comportamento de autoagressão, défice a nível da capacidade de atenção, e especificamente nas crianças mais pequenas, é observável frequentemente um comportamento marcado por birras. Nas crianças que têm deficiência mental associada à Perturbação Autística é usual o aparecimento de comportamentos de automutilação.

É importante referir que, na maioria dos casos desta população, é frequente uma maior ou uma menor sensibilidade a estímulos sensoriais, nomeadamente de carácter auditivo, visual, olfativo ou tátil. Podemos observar ainda existirem problemas a nível alimentar, originando-se, em alguns casos, limitações a determinados alimentos ou mesmo a ingestão de substâncias não comestíveis. Nesta população, é igualmente frequente, uma instabilidade a nível afetivo e de humor, sendo usual uma hiper ou hipo sensibilidade a situações perigosas ou ameaçadoras.

## **6 – Modelos de intervenção**

A autora Jordan (2000:63) afirma, que o comportamento das crianças com autismo, pode ser tão perturbado, que muitos professores acreditam que é necessário controlá-lo, para que seja possível desenvolver o processo de ensino/aprendizagem. Na verdade, para esta autora, é fundamental que se compreenda as causas de um determinado comportamento, e se ensine como estas crianças se devem comportar numa determinada situação. “A verdade é que os problemas de comportamento e as frustrações serão minorados se se ensinar à criança a comunicar e a inter-relacionar-se socialmente e se se fizer alguma coisa para aumentar a sua compreensão do mundo” (Jordan, 2000:80).

A intervenção de profissionais atentos às características específicas da população com autismo, bem como a disponibilidade e empenho dos pais, são aspetos cruciais para o processo de desenvolvimento das competências necessárias, bem como para o prognóstico. Contudo, as particularidades desta população são, inúmeras vezes, fatores condicionantes das metas que se pretende atingir. Felizmente, há cada vez mais consciência das dificuldades sentidas pelos pais e os obstáculos que estão sujeitos, o que beneficia o apoio a ser prestado às famílias. Ao longo de mais de cinquenta anos, têm surgido vários modelos de intervenção oriundos das mais diversas teorizações. De seguida, exploraremos alguns desses modelos e focaremos o papel que foi atribuído aos pais.

### **6.1-Modelos de Intervenção de Natureza Psicanalítica**

A partir de 1943, após a descrição da primeira definição da síndrome, até meados dos anos sessenta, as linhas de intervenção terapêutica focalizavam-se nas teorias etiológicas dominantes na altura. A intervenção psicanalítica, ainda é utilizada em pequena escala, usando uma variedade de conceitos psicanalíticos, interligando as técnicas às especificidades e às carências de cada criança. Porém, existe grande acordo quanto à

inaplicabilidade em inúmeros casos de autismo, pois a capacidade simbólica e a linguagem inerentes a esta intervenção estão comprometidas. O processo de transferência permitia que “os desejos inconscientes do paciente face aos outros, se atualizem durante o procedimento psicanalítico: os desejos e os conflitos são habitualmente considerados como sendo repetição dos protótipos infantis” (Marques, 2000:88). Será interessante relatar, que na sessão terapêutica são usados brinquedos para que seja facilitada, e estimulada a relação entre sujeito e paciente. O modelo, preconiza também que a instabilidade da intervenção, relativamente ao local, ao dia e à hora, paralelamente à neutralidade do terapeuta, ajudaram a construir laços de confiança entre ambos. O terapeuta deveria, assim, intervir a nível do “ conflito intrapsíquico inconsciente”, que era visto como resposta de alguns acontecimentos biográficos dos primeiros anos de vida. A psicoterapia desejava a reconstrução do mundo afetivo da criança, instalando “a ordem no caos oculto do iceberg autista” (Marques 2000:89). Nesta linha terapêutica, a ansiedade, o medo e as tensões da criança, seriam focalizadas para o terapeuta de forma a facilitar a reestruturação das suas vivências. Este modelo não estabelecia nenhum papel específico aos pais destes sujeitos.

Há relatos que confirmam o sucesso deste modelo, sobretudo após alguns anos de tratamento, mas há também, estudos que referem que os resultados são decepcionantes e enfatizam a necessidade de tratamentos ou intervenção alternativas.

## **6.2-Modelos de intervenção de Natureza Comportamental**

Desde o início dos anos sessenta até há algum tempo atrás, os psicólogos de orientação comportamental reconheceram, que as incapacidades da população com autismo e do seu tratamento, poderiam ser manipulados em função do meio ambiente. Ou seja, os reforços pobres e os padrões de aprendizagem negativos não estimulavam o desenvolvimento dos sujeitos com autismo. Nesta ótica, os princípios teóricos e metodológicos comportamentalistas baseavam-se na supremacia do comportamento sobre as

estruturas cognitivas ou cognitivas-emocionais, dando uma forte importância ao meio no desenvolvimento.

O pioneiro da intervenção comportamental foi Lovaas, na década de sessenta, e as suas últimas investigações afirmam que esta linha de intervenção melhoraria a competência linguística e social, bem como estimularia a autonomia. Efetivamente, o objetivo deste programa era ensinar à criança um leque de competências, que a ajudaria na sala de aula e em casa. As sessões terapêuticas incidiam em cerca de quarenta horas por semana, durante dois ou mais anos, contudo, o programa seria progressivo e sistemático, abrangendo uma aprendizagem gradual de comportamentos mais simples e outros mais complexos. A investigação provou a eficácia deste modelo, nomeadamente em programas de intervenção precoce, sendo as crianças com menos de cinco anos as mais beneficiadas, tendo-se falado nas vantagens na implementação deste programa em crianças a partir dos quarenta e dois meses.

Neste modelo, o envolvimento e participação dos pais era um aspeto crucial para o sucesso da intervenção. Neste sentido, os pais realizavam um curso de treino, para que posteriormente procedessem à aplicabilidade, em casa, dos conhecimentos adquiridos de uma maneira consciente e sistemática. Desta forma, os pais adotavam “uma postura didática (...) para facilitar a generalização das competências treinadas em casa” (Lovaas, 1981, in Marques 2000:91).

A grande discussão sobre este tipo de intervenção esteve relacionada com a utilização de técnicas aversivas, que foram diminuindo, e nos dias de hoje, já não são utilizadas. Todavia, as críticas a este modelo relacionam-se com “os défices de generalização das competências aprendidas para outros contextos, mesmo para casa, à necessidade de uma progressiva adaptação da intervenção ao nível evolutivo de cada criança, e ainda, a pouca valorização das preocupações e prioridades parentais” (Rutter & Schopler, 1978, in Marques, 2000:90).

## **PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

## **Capítulo 3 - Procedimentos Metodológicos**

Um projeto de investigação centra-se em momentos específicos que “devem ser considerados quer numa lógica de delimitação de informação e procedimentos, quer numa lógica de sequencialização ou interdependência das decisões a tomar” (Almeida & Freire, 2000:13).

Os conceitos abordados nos capítulos anteriores são o suporte teórico à investigação empírica que realizamos, e que, iremos explicitar no presente capítulo. A partir da clarificação dos objetivos, bem como da formulação das questões que darão resposta à nossa pesquisa, fomos capazes de implementar um conjunto de procedimentos, que delimitaram este processo científico e nos ajudaram a construir o nosso conhecimento. Todos os trabalhos de investigação abarcam várias e diferentes fases para que seja possível a construção de conhecimento científico. Ou seja, a partir da formulação do problema, passando pela elaboração das hipóteses, construindo procedimentos de recolha de dados, e para terminar, analisando criteriosamente os mesmos, chegamos a conclusões acerca do fenómeno em estudo.

Nas próximas páginas descreveremos, aprofundadamente, as diferentes etapas deste longo processo de investigação em educação.

## **1- Definição do Problema e Objetivos da investigação**

Conforme referem os autores Almeida e Freire (2000) a primeira fase na elaboração de uma investigação é a correta definição do problema, pois a sua má formulação “pode levar-nos a investigar falsas realidades e, eventualmente, a retirar ilações que, mesmo corretas em face da metodologia seguida, poderão em última instância nada ter de científico, inclusive conduzir a posicionamentos comprometedores” (Almeida & Freire, 2000:39).

As formas que este problema pode adotar são inúmeras, mas quando a investigação está voltada para a compreensão ou a explicação de um fenómeno na área da Psicologia da Educação apresenta-se na forma de questão. A escolha e definição do problema pareceu-nos um assunto relativamente fácil, uma vez que pretendia ir ao encontro das experiências desenvolvidas ao longo dos últimos três anos, pois o investigador confrontava-se, dia após dia, com inúmeras crianças que apresentavam Perturbações Globais do Desenvolvimento. Esta realidade levou-nos a questionar sobre a



forma como estas Perturbações poderiam influenciar as escolhas e as rejeições dos colegas que partilham a mesma turma. Nesta perspetiva, a questão-problema que definimos para esta investigação foi:

Como será a estrutura psicossocial de uma turma, onde está inserida uma criança que apresenta uma Perturbação Autística?

Esta questão abrangente impulsionou um questionamento mais minucioso, e proporcionou outras questões relacionadas com a questão-base:

- Quais as relações de afinidade, relações conflituosas ou relações indiferentes no seio desta turma?
- Quais são algumas das características de uma criança popular ou impopular?
- As características da criança com autismo impulsionam a sua preferência/rejeição pelos pares?
- O ambiente escolar e contexto familiar beneficiam as relações sociais da criança com autismo?
- As crianças, desta idade, têm uma perceção correta relativamente às amizades das outras crianças?

Os autores Almeida e Freire (2000:41) referem quatro parâmetros que são fundamentais para a avaliação da qualidade e pertinência do problema de uma investigação. Assim, a questão-problema deverá ser estruturada a partir das seguintes premissas:

- ser concreto e real;
- reunir as condições para ser estudado e poder ser operacionalizado através de uma hipótese científica;
- ser relevante para a teoria e/ou para a prática;
- estar formulado de forma suficientemente clara e perceptível para os outros investigadores.

Partindo destes parâmetros concluímos, que o nosso problema estava alicerçado numa estrutura concreta e real, pois não sendo uma mera intuição ou ideia vaga, tinha como objetivo principal o estudo das relações sociais numa turma concreta. Reunia, também, condições para ser investigado, uma vez que

estava à disposição do investigador uma turma com uma criança com Autismo, onde era possível operacionalizar o estudo, criando várias hipóteses científicas. O estudo era, ainda, relevante na sua ligação intrínseca entre teoria e a prática, pois a partir do conhecimento da estrutura psicossocial de uma turma, onde está inserida uma criança com NEE, será possível agir sobre a mesma e criar condições que permitam o seu melhor funcionamento. Por fim, pareceu-nos que o problema era igualmente claro e de fácil compreensão para qualquer investigador, pois expressa-se entre várias variáveis, sendo motivo de verificação empírica e admitindo respostas precisas ao objetivo definido.

Partindo da correta reunião de todos os parâmetros definidos para a qualidade e pertinência do problema desta investigação, focar-nos-emos, agora nos seus objetivos:

- Compreender as redes de comunicação (afinidade, rejeição e indiferença) no seio de uma turma;
- Conhecer algumas das características das crianças populares e impopulares;
- Correlacionar as características do aluno com Perturbação Autística com as escolhas e rejeições dos pares;
- Fomentar relações interpessoais no contexto turma;
- Desvendar as perceções das crianças desta facha etária.

A partir do momento que o problema foi definido, procedemos ao enquadramento teórico sobre o tema “relações sociais” e “autismo”, uma vez que “a revisão bibliográfica pode assumir-se como interface entre a delimitação do problema e a formulação da hipótese, bem como dos passos seguintes da investigação” (Almeida & Freire, 2000:45). Este levantamento foi bastante útil, porque nos ajudou a delimitar o nosso estudo e a compreender melhor alguns conceitos. Após a leitura de vários documentos bibliográficos, partimos para a formulação de algumas hipóteses, ou seja, tentamos definir uma “explicação ou solução plausível” do nosso problema. Assim, compreendemos que as hipóteses devem fazer a ligação entre “a teoria e a observação/realidade e irão orientar toda a investigação subsequente” (Almeida & Freire, 2000:45). Nesta

ótica, esta fase importante abarca a definição das hipóteses e a operacionalização das variáveis a considerar, sendo as hipóteses contestadas de forma a se encontrar a solução do problema:

Hipótese 1 – No seio desta turma existem fortes relações de amizade, sobretudo entre crianças do mesmo sexo, e também, existem algumas relações conflituosas ou indiferentes;

Hipótese 2 – As crianças populares apresentam boas capacidades cognitivas, e determinadas características sociais que interferem na escolha dos colegas;

Hipótese 3 – As características do aluno com Perturbação Autística impulsionam a sua aceitação pelos pares;

Hipótese 4 – O ambiente escolar e o contexto familiar dão um grande contributo para o crescimento social da criança com autismo;

Hipótese 5 – As crianças com a faixa etária entre os 10-12 anos têm uma boa perceção relativamente à amizade dos seus pares.

## 2- Modelo de Investigação

Atendendo a que o estudo de investigação que queremos realizar preconiza a compreensão da estrutura psicossocial no seio de uma turma com uma criança com Autismo, o método de investigação para o desenrolar desta ação assentou no método qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen, grande parte das investigações qualitativas seguem cinco características, mas nem todas as investigações deste carácter, as seguem com igual exaltação.

Primeiro, podemos salientar que este método de investigação “exige que o mundo seja examinado com a ideia que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen 1994:49). Nesta ótica, interessa, ao investigador qualitativo a descrição dos dados recolhidos, tentando analisar toda a sua riqueza de forma minuciosa.

Segundo, a opinião dos mesmos autores, os investigadores qualitativos em educação estão permanentemente a questionar os sujeitos de investigação, pois é bastante relevante compreender “as experiências do ponto de vista do informador” (1994:51). Nesta linha de pensamento, Psathas (1973, in Bogdan & Biklen, 1994:51) afirma, que o objetivo dos investigadores qualitativos é “perceber aquilo que *e/les* experimentam, o modo como *e/les* interpretam as suas experiências e o modo como *e/les* próprios estruturam o mundo social em que vivem”. Desta forma, Almeida e Freire (2000:27) associam a investigação qualitativa ao estudo com recurso “à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações”. Nesta investigação “a par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e valores, os sistemas de comunicação e relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa” (Almeida & Freire, 2000:27).

A terceira característica está relacionada, com a fonte direta de dados ser o ambiente natural, ou seja, os investigadores frequentam os locais de estudo, porque entendem que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são

observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994:48).

A quarta perspectiva, assenta na ideia que estes investigadores se debruçaram, especialmente, pela compreensão do processo, do que unicamente com os resultados ou produtos.

Por fim, a quinta visão, baseia-se na ideia, que quando estes investigadores analisam os dados da sua investigação fazem-no de forma indutiva. Clarificando, para o investigador qualitativo a direção do seu estudo só começa a ter rumo após “a recolha dos dados e o passar do tempo com os sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994:50).

Ao longo destas constatações e de algumas leituras realizadas, foi possível analisarmos que um dos modos de investigação que as metodologias qualitativas descrevem é o Estudo de Caso, e consideramos, que a investigação que desenvolvemos pretendeu estudar um fenómeno social e humano que foi compreendido a partir das informações recolhidas no seio de uma turma.

## **2.1- O estudo do caso**

Os autores Bruyne et al. (in Lessard-Hébert et al, 2010:169) consideram que o Estudo de Caso, no contexto da investigação científica, desenvolve-se num campo real, aberto e menos controlado, uma vez que, o investigador está fortemente envolvido na compreensão do conhecimento como produto de descoberta de um estudo aprofundado em casos particulares. Esta atitude compreensiva conjectura “uma participação ativa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspetivo” Bruyne et al. (in Lessard-Hébert et al., 2010:169). Os autores citados anteriormente referem, que o Estudo de Caso é caracterizado igualmente, pelo facto de compilar informações “tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação”. Nesta perspectiva, as características do estudo de casos alicerçam-se em três aspetos fundamentais, já descritos anteriormente por Robert Yin (1975), e atualmente, enumerados por Bruyne et

al. O primeiro aspeto, baseia-se na ideia que o Estudo de Caso tem como objeto de estudo “um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real”; o segundo, refere-se que “as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcados”, e o terceiro aspeto, descreve que o investigador “utiliza fontes múltiplas de dados”.

Sendo o objetivo estabelecido para esta investigação: compreender a estrutura psicossocial, bem como a delimitação do campo de observação, determinam algumas estratégias a seguir.

Tendo em conta o método de investigação qualitativa, e alicerçando-nos na ideia já referida anteriormente, que refere que o estudo de casos reúne inúmeras informações detalhadas, utilizamos “técnicas variadas de recolha de informação: observações, entrevistas e documentos” (Bruyne et al. in Lessard-Hébert et al, 2010:170). Nesta ótica, no início da investigação foi distribuído um teste sociométrico, realizadas entrevistas, analisados vários documentos e feitas algumas observações informais dos alunos desta turma. No fim, após a recolha de dados será fundamental a sua interpretação e organização.

## **2.2- Construção da Amostra**

Almeida e Freire (2000:99) referem que outro aspeto essencial numa investigação está relacionado com a “definição da amostra ou dos grupos de sujeitos a considerar”. Na área da Psicologia, e também, na área da Educação, os investigadores recorrem, inúmeras vezes, ao estudo de grupos e não de amostras, pois não existe “como objetivo abarcar as características de uma população ou a generalização dos resultados” (Almeida & Freire, 2000:108). Esta distinção entre amostras e grupos de sujeitos está relacionada com o menor número de efetivos a considerar no caso do “estudo de grupos”, e com a metodologia de amostragem que é caracterizada por ser menos aleatória. Assim, a amostragem de grupos é considerada “tomando não os indivíduos singulares, mas grupos em que as populações se encontram organizadas, por exemplo, tomando os distritos de um país ou as turmas num dado ano de

escolaridade” (Almeida & Freire, 2000:102). Tendo em conta estas diretrizes, consideramos válida o nosso “estudo de grupos”, pois está centrado nos alunos de uma turma, onde existe um sujeito que apresenta características da Perturbação Autística. De facto, consideramos a escolha deste tipo de amostra representativa, pois encontra-se na linha de estudo que definimos realizar, e que procurava saber o tipo de redes de comunicação possíveis de estabelecer, no seio de uma turma, onde existe uma criança com NEE.

Relativamente à significância da amostra, ou seja, ao número de efetivos que abarca, parece-nos que um universo de vinte alunos poderá representar o grupo desta investigação, uma vez que não pretendemos encontrar generalizações nos resultados obtidos. No entanto, é nosso objetivo que os resultados sejam aplicáveis a esta turma e que possam ajudar a melhorar o bem-estar da sua estrutura social.

### 3- O contexto escolar

O Agrupamento de Escolas escolhido para objeto deste estudo insere-se no Conselho de Matosinhos, e é formado por cinco polos educativos não muito dispersos. Pelo facto de todas as escolas do Agrupamento estarem geograficamente próximas, estabelecem-se condições para uma boa integração socioeducativa dos alunos, articulação entre ciclos e sequencialidade educativa. O Agrupamento abrange um universo de mais de mil alunos e dispõe de uma equipa de 122 docentes, a maioria com vínculo ao quadro do Agrupamento, distribuídos entre os diversos ciclos de escolaridade. Os recursos humanos alargam-se ao Apoio Socioeducativo, à Equipa de Educação Especial, aos professores responsáveis pelas bibliotecas escolares, e pelos professores em funções administrativas. O Agrupamento dispõe, ainda, de uma equipa de 50 Auxiliares de Ação Educativa inseridos em várias categorias e vínculos.

A Escola Sede iniciou a sua atividade no ano letivo 1989/1990, noutra edificação, uma vez que as instalações hoje ocupadas, encontravam-se em fase de construção. No ano letivo 1992/1993 foi possível iniciar as suas funções educativas no novo edifício. Atualmente, a escola tem uma área coberta, de aproximadamente 5746 m<sup>2</sup>, incluindo espaço desportivo. É constituído por três blocos que comunicam entre si, interiormente e exteriormente. O contexto escolar é ajustado em termos de qualidade e segurança dado que, ao longo do tempo, foi levado a cabo um plano sustentado de manutenção e investimento. Desta inovação, destaca-se a reestruturação e melhoramento dos equipamentos do espaço “Centro de Manualidades”, que tem como objetivo a inserção dos alunos na vida ativa, e também o investimento em quatro grandes espaços equipados para o uso das Tecnologias. Contudo, existem dois problemas estruturantes: o primeiro, está relacionado com a falta de um espaço exterior coberto para os discentes, e o segundo, com a falta de aquecimento.



Relativamente ao espaço envolvente da escola, é constituído por um jardim com grande diversidade de árvores, de arbustos e relvados, e de espaços alcatroados destinados às zonas de circulação e recreio dos alunos.

Será relevante salientar, que muitos dos investimentos operados no Agrupamento foram conseguidos com a implementação de projetos, parcerias, colaboração da autarquia e com receitas próprias que a escola conseguiu gerir, tendo como objetivo melhorar a qualidade dos espaços e de trabalho de toda a comunidade.

O Projeto Educativo do Agrupamento tem como principal missão, o “estabelecimento de *uma «estratégia concertada» preparando os seus jovens enquanto cidadãos plenos, descendentes e herdeiros da missão de educação/ensino como pilar fundamental do desenvolvimento e de escola como sistema aberto e catalisador de mudança*” (2011:11).

Paralelamente a este desejo primordial, esta Instituição, augura também implicitamente, que sejam desenvolvidos e interiorizados, pelos seus atores, os seguintes valores fundamentais: qualidade, inclusão, responsabilidade, solidariedade e equidade. Neste sentido, explicitamos cada um deles pela sua relevância e pertinência no estudo que levamos a cabo.

“Qualidade - Fomentar a eficácia e eficiência no relacionamento de todos os elementos que atuam de forma direta ou indireta;

Inclusão - Promover a integração e o sucesso educativo de todos os alunos, incluindo as crianças e os jovens com diversas dificuldades;

Responsabilidade - Assumir deveres e direitos inerentes aos diversos atores nas tarefas coletivas e individuais;

Solidariedade - Respeitar a dignidade individual de todos os membros da comunidade educativa, valorizando os comportamentos de partilha e entreatajuda;

Equidade - Proporcionar igualdade de oportunidades a todos, de uma forma justa” (Projeto Educativo, 2011:12).

Antes de terminar, parece-nos pertinente referir um dos pontos das finalidades de ação Pedagógico Didática, descritos no mesmo documento e que afirma, mais uma vez, a importância do desenvolvimento de valores cívicos e morais capazes de criar laços de solidariedade e companheirismo.

*“Desenvolver nos jovens as competências necessárias para a formação de indivíduos livres, responsáveis, tolerantes, autónomos, solidários, trabalhadores, com espírito crítico e criativo, e cívica, social e moralmente interventivos”*

*(Projeto Educativo 2011:13)*

#### **4- Procedimentos e Instrumentos de Pesquisa**

Como esta investigação se alicerça na Perturbação Autística, e sabendo que uma das áreas afetada por esta problemática é a área social, decidimos elaborar um Teste Sociométrico com o objetivo de “clarificar a estrutura Sócio-afetiva” deste grupo, e também de “estudar a sua dinâmica” (Fachada, 2010:175). O autor Rivier clarifica, no seu livro, exatamente esta ideia e refere que o teste sociométrico dá origem a “uma imagem da configuração afetiva do grupo [...]. A sua dinâmica é determinada, em grande parte, pelas simpatias e antipatias, que existem entre os seus membros e que baseiam os comportamentos de uns para com os outros” (Rivier, 1983:90). Outros autores, afirmam que o teste sociométrico se pode traduzir em “modelos gráficos para traduzir ou exprimir a organização interna do conjunto de personagens em interação” (Vayer & Roncin, 1994:107). Estes modelos gráficos exprimem, portanto, a organização interna de um dado grupo que manifestarão as escolhas e as rejeições afetivas do mesmo. Tendo em conta uma determinada situação específica (por exemplo, atividades no recreio ou trabalhos de grupo de uma determinada disciplina), os alunos escolhem ou rejeitam os colegas da turma.

Um dos métodos preconizado para a compreensão das estruturas grupais é o Método de Autodescrição, que comporta o método que utilizamos - Método Sociométrico.

O romeno Jacobus Moreno desenvolveu um trabalho na área da dinâmica de grupo, e utilizou a sociometria para “o estudo da estrutura íntima, real e invisível dos grupos” (Fachada, 2010:175). Nesta esteira, elaboramos um Teste Sociométrico (Anexo 1) agrupado em três meios sociais específicos, porque se pretendia conhecer as características Psicossociais dos membros que compõe esta turma em diferentes áreas: brincadeiras no recreio, exercícios de Matemática e jogos na piscina.

Cada grupo de perguntas abrangeu questões focalizadas na escolha recíproca (saber qual o colega que escolheria para brincar, estudar ou jogar), na zona das rejeições (saber qual o colega que nunca escolheria para brincar, estudar ou jogar) e na área da percepção (saber qual a ideia que a criança tem do outro que a escolheria ou a não escolheria). Foram escolhidas estas áreas após o conhecimento das características do aluno com Autismo, especificamente através das entrevistas realizadas, ficando-se a conhecer as suas principais atividades e gostos.

Será importante salientar, que este tipo de organização interna das relações sociais, apresentam algumas características que lhe são próprias e que achamos pertinente descrever: ostentam uma dinâmica evolutiva, devido à sua estrutura e relação crescente com os sentimentos dos alunos; e têm, uma perspectiva diferenciadora de turma para turma, uma vez que, cada grupo de alunos funciona tendo em conta a qualidade das suas comunicações (Vayer & Roncin, 1994:107).

Autores como Lazarsfeld, Moreno e Jennigs consideram importante limitar o número de preferências das escolhas, neste tipo de teste, sobretudo porque permitirá uma maior facilidade na discriminação, e interpretação das respostas. O autor Bastin refere que “ao organizar-se sociogramas coletivos, só se devem considerar, portanto, as cinco primeiras preferências, a fim de se poderem apresentar figuras legíveis” (1966:36). Perspetivando-nos nesta afirmação, limitou-se as respostas dos alunos a cinco possibilidades, não havendo relevância à ordem em que as respostas eram dadas, pois não era objetivo deste estudo a compreensão do grau de intensidade das relações interpessoais, mas sim, o conhecimento mais qualitativo das relações estabelecidas e uma análise mais profunda dos tipos de reciprocidade e dos tipos de subgrupos.

Tendo em conta a autora já referenciada, Odete Fachada, seguidamente iremos descrever as finalidades deste estudo sociométrico.

- Conhecer as preferências e as rejeições desta turma, ou seja, compreender as suas redes de comunicação;

- Perceber quais os alunos preferidos e quais os alunos que precisam de criar laços sociais;
- Verificar se existem conflitos internos;
- Inferir sobre a estrutura social do mesmo – Grupo fechado ou aberto;
- Descobrir se existem subgrupos;
- Identificar a posição e o papel de cada aluno.

Será relevante expressar, que a recolha dos dados deste teste, decorreu no início de uma aula de Língua Portuguesa, e tendo em conta a faixa etária dos alunos, o questionário foi entregue em suporte de papel, facilitando a compreensão e o seu preenchimento. As perguntas do questionário foram elaboradas com cuidado e rigor, de forma a não haver resistência ao seu preenchimento, e também facilitar a veracidade dos dados.

Após a distribuição, a professora focou a sua relevância e confidencialidade, e alertou à espontaneidade e veracidade das respostas dos alunos. Seguidamente, leu as perguntas e os alunos procederam ao seu preenchimento. Durante este tempo, os alunos não comunicaram verbalmente ou de forma não-verbal, e todos os alunos tiveram tempo de responder ao que era pedido. Devemos expor, ainda, que no dia do questionário os alunos D7 e F20 não compareceram à escola, mas na semana seguinte foi possível que o preenchessem.

O trabalho de Kidd, focado por Bastin (1966:165), expressa algumas observações essenciais para o estatuto sociométrico de elementos que são excluídos pelos seus pares. Assim, este autor afirma que:

- As características de personalidade são os fatores mais importantes que justificam a rejeição;
- O comportamento do rejeitado, geralmente agressivo, é uma reação à frustração;
- A rejeição está positivamente associada a uma má adaptação familiar e a maus resultados escolares;
- A rejeição está, também, relacionada ao facto de o elemento em causa não seguir as normas ou os padrões do grupo: diferença de

raça, nacionalidade, religião, idade, desenvolvimento psicofisiológico, ambiente socioeconómico, entre outros;

- O rejeitado tem tendência para restringir as suas interações, ou seja, apresenta normalmente, um número muito menor de preferências e rejeições emitidas, estatuto mais baixo de prestígio e falta nas atividades que se organizam fora do tempo letivo;

- O rejeitado tem uma má perceção da sua personalidade, mas tem consciência que é rejeitado pelos colegas;

- Ele tem, também, inclinação para emitir preferências não realistas, ou seja, escolhem indivíduos que ocupam um lugar de destaque na escala sociométrica e que não o escolherão.

Os psicólogos que seguiram os passos da obra de Moreno, encontraram nos seus estudos sociométricos um utensílio admirável, pois as “reciprocidades positivas iam poder permitir determinar objetivamente as amizades, determiná-las quantitativamente e qualitativamente, compará-las e dissecá-las” (Bastin, 1966:167). Para além de se determinar, com o estudo sociométrico, as relações onde estão envolvidos laços de amizade, é relevante compreender que existem vários fatores que desempenham outros papéis numa situação de preferência, podendo estar envolvidas muitas ligações de outra natureza diferente, como ligações de carácter funcional. As investigações neste campo aferiram que “os fatores puramente acidentais mostram-se, por vezes, mais determinantes do que as características psicológicas. Por exemplo, os fatores ecológicos (proximidade física) ou circunstâncias puramente acidentais, como pertencer ao mesmo grupo, determinam ligações duráveis. Contudo, também, os fatores sociológicos se mostraram discriminativos, ou seja, houve evidência no sentido de os amigos terem tendência para serem do mesmo nível socioeconómico. Apesar de outros estudos serem pouco significativos, houve, igualmente, investigações que verificaram “uma tendência para os indivíduos que se associam mais fortemente terem perfis de personalidade mais semelhantes, embora os limiares de designação não pareçam ser atingidos” (Bastin, 1966:169).

Antes de passarmos à análise dos dados recolhidos, há a evidente necessidade de expor mais uma ideia de Georges Bastin, que afirma que qualquer estudo sociométrico deve apoiar-se em informações que auxiliem e completem os diagnósticos emitidos a partir do teste, permitindo a “realização de investigações frutuosas, neste domínio das relações entre personalidade e ser social” (Bastin, 1966: 119). Nesta perspetiva, obtivemos dados da caracterização individual dos alunos desta turma (Anexo 2), e da caracterização do seu agregado familiar (Anexo 3), a partir das informações recolhidas de um questionário preenchido no início do ano letivo, pelos Encarregados de Educação dos respetivos alunos. Paralelamente a estes dados, foi possível um maior conhecimento da realidade da turma, através da análise das diferentes atas dos Conselhos de Turma, da análise do aproveitamento escolar (Anexo 4) e da análise da caracterização da personalidade e das competências sociais (Anexo 5).

De forma a atingir-se o principal objetivo desta investigação, realizaram-se, também, entrevistas semiestruturadas à Diretora de Turma (Anexo 6), e simultaneamente, à professora das disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza, à professora de Língua Portuguesa (Anexo 7), ao professor da aula de hidroterapia do aluno com Autismo (Anexo 8), à professora de Educação Especial que o acompanha (Anexo 9) e à Encarregada de Educação, nomeadamente a mãe deste aluno (Anexo 10). Segundo Morgan (in Bogdan & Biklen - 1994:134) a entrevista baseia-se numa “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. Segundo estes autores, as entrevistas qualitativas podem variar quanto ao grau de estruturação, todavia, é fundamental a focalização no objetivo principal da investigação e na sua amostra. Assim, a finalidade destas entrevista consistiu na recolha de dados de opinião, que permitiram conhecer melhor os intervenientes desta investigação. Foram organizadas entrevistas semiestruturadas, uma vez que neste tipo de entrevista o investigador é capaz de manter o controlo ao longo do processo, pois foram preestabelecidas as suas diretrizes. Desta forma, será mais fácil atingir melhor o objetivo do estudo e será preconizada uma melhor comparação

dos dados entre os sujeitos. Contudo, independentemente deste tipo de entrevista, o mais relevante será que estas produzam “riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (Bogdan & Biklen - 1994:136).

Paralelamente a estes instrumentos de pesquisa, fomos realizando algumas observações informais, aos alunos, no seu contexto escolar. No que se refere a este processo de observação, podemos afirmar que a observação naturalista, usada em vários trabalhos de caráter psicológico, é considerada pelo autor Landsheere (1979), citado por Estrela (1994:45) como “uma observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana”. Nesta linha de pensamento, o mesmo autor considera que a observação naturalista é “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais”. Este autor equiparou o conceito observação naturalista aos conceitos “observação direta” e “observação no terreno” o que mostra, claramente, a pertinência desta observação numa investigação de caráter qualitativo.

Depois desta tarefa de recolha de dados, procedemos à análise dos resultados e obtivemos vários sociogramas - esquema de setas que permite conhecer a “realidade estática do “continuum” da dinâmica das interações no grupo”. Tal como refere Rivier, a observação e avaliação da conduta social das crianças estabelece “traços da personalidade que ajuda qualquer examinador a compreender o seu comportamento social” (Rivier, 1983:90). Não podemos esquecer, que a estrutura social desenhada é caracterizada por ser um sistema dinâmico, ou seja, o trama psicossocial que se estabelece após o seu estudo tem uma perspectiva estática, pois reporta-nos para “um momento bem preciso da vida do grupo” (Bastin, 1966:161). Assim, muitos alunos que são considerados como populares “perdem terreno, outros levam muito tempo a emergir do grupo; certos isolados vão-se integrando pouco a pouco; bruscamente, um ostracismo geral atinge um membro que, até então, não se fizera notar; pares isolados reúnem-se e constituem um subgrupo bem coerente; outro subgrupo desintegra-se” (Bastin, 1966:161).

## **5- Análise da Recolha de Dados**

Tal como afirmam Almeida e Freire, o último passo numa investigação, seja de carácter qualitativo ou quantitativo, consiste na análise dos dados recolhidos, permitindo ao investigador “retirar conclusões do seu estudo junto de um indivíduo, grupo, situação ou instituição” (2000:189). Este tratamento pode dividir-se em dois momentos: no primeiro, descrevem-se e sistematiza-se, através de quadros, gráficos ou listas de categorias, a informação recolhida; e numa segunda fase, os resultados serão analisados.

Nesta perspetiva, iremos, inicialmente, descrever algumas informações relevantes sobre esta turma, tendo como referência as atas dos diferentes Conselhos de Turma, realizados ao longo do ano letivo 2011/2012. Seguidamente, interpretaremos e correlacionaremos os dados recolhidos das diferentes grelhas: caracterização familiar, qualificação académica, e caracterização da personalidade e das competências sociais com os diferentes dados referentes aos Sociogramas realizados. Com uma análise rigorosa, recolhemos dados específicos relativamente a cada aluno, e ficamos a conhecer o seu perfil social e afetivo, tendo em conta as suas características pessoais, escolhas (Anexo 11, 12 e 13), rejeições (Anexo 14, 15 e 16), perceções (Anexo 17, 18, 19, 20, 21 e 22) e isolamento face aos outros alunos da turma. Com o estudo sociométrico compreendemos, também, as relações de afinidade (simpatia, amizade), as rejeições recíprocas que se inserem em relações mais conflituosas (rivalidade, ódio), definimos as relações mais indiferentes, e depreendemos igualmente, quais os grupos e os subgrupos existentes nesta turma. Em suma, após este trabalho minucioso foi possível traçar a estrutura psicossocial desta turma.

### **5.1- Abordagem geral da turma**

Começaremos por uma abordagem geral da turma, feita com a ajuda das diferentes atas dos Conselhos de Turma, e posteriormente, será realizada



uma análise mais individual, de cada aluno, que nos ajudará a sistematizar algumas conclusões.

Em primeiro lugar, parece-nos importante referir que os pais e encarregados de educação dos alunos desta turma pertencem a um nível socioeconómico baixo, apresentando pouca escolaridade e rendimentos abaixo da média.

Outro aspeto importante está relacionado, com o facto de, esta turma ser reduzida e ter apenas 20 alunos matriculados, pois um dos alunos apresenta características do Espetro Autista. Onze são do sexo feminino e nove do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

Relativamente, à assiduidade da turma foi considerada regular no 1.º período, mas no 2.º houve referência aos alunos D7 e F20, que apesar de justificarem a maioria das faltas, a irregularidade da sua assiduidade prejudicou o seu aproveitamento. No 3.º período, a assiduidade da turma, também foi considerada regular, mas verificou-se que as alunas C6 e D7 tiveram uma assiduidade inconstante, o que levou à comparência das encarregadas de educação na escola para reunir com a diretora de turma. Apesar disso, as alunas faltaram nas duas últimas semanas, sem justificação, tendo esta atitude prejudicado o aproveitamento escolar das mesmas.

No que diz respeito à avaliação do comportamento, no 1.º período, o Conselho de Turma considerou-o satisfatório, à exceção dos alunos I11 e M16, que se distraíram com muita facilidade, interrompendo a aula, quebrando as regras de diálogo, prejudicando o bom funcionamento da mesma e o rendimento dos colegas. No 2.º período, houve as mesmas ponderações, no entanto, o aluno F20, matriculado na turma neste período, foi considerado como perturbador do ambiente educativo da sala de aula. No 3.º período, houve algumas melhorias no comportamento da turma, não havendo grandes problemas a registar.

Relativamente ao aproveitamento, no 1.º período, o Conselho de Turma considerou-o satisfatório, no entanto, muitos alunos apresentaram dificuldades de aprendizagem, que se puderam evidenciar de forma mais notória no 2.º período. Houve referência à aluna M15, que obteve quatro níveis

inferiores a três, às disciplinas de Língua Portuguesa (LP), Inglês (ING), Matemática (MAT) e Ciências da Natureza (CN). A discente manifestou falta de hábitos de trabalho e de estudo, lacunas nas aprendizagens anteriores, falta de atenção/concentração e pouco empenho na concretização das tarefas. Para esta aluna foi elaborado o respetivo Plano de Recuperação, que foi implementado a partir do início do 2.º período. Será importante referir que, nesta turma, existem três alunas retidas: C6, D7 e F9, que há exceção da aluna F9, seguem um Plano de Acompanhamento. A aluna F9 foi transferida para esta turma, no início do ano letivo, e não trazia Plano de Acompanhamento no seu processo, uma vez que, a mesma atingiu as competências mínimas a todas as disciplinas, o conselho de turma decidiu não elaborar plano para a aluna. Os referidos Planos de Acompanhamento das outras alunas estão a surtir o efeito desejado, dado que as mesmas não obtiveram níveis inferiores a três a nenhuma disciplina, durante este período. No ciclo de avaliação do 1.º período, a diretora de turma sensibilizou o conselho de turma, para a importância do desporto escolar e no seu contributo deste para a resolução de alguns problemas detetados em alguns alunos, nomeadamente: F5, I11, M14, M16 e T18. Todos os docentes do Conselho de Turma se disponibilizaram para apoiar os alunos, valorizando a sua participação. Não obstante, os alunos também foram alertados, para um maior empenho e responsabilidade, nomeadamente estar mais atentos e concentrados, realizarem os trabalhos propostos de forma mais cuidada e regular, solicitar o professor sempre que necessário e trazer consigo todo o material escolar indispensável para a realização das tarefas propostas. Em relação à sala de estudo, foi exposto que praticamente toda a turma frequenta este espaço, com a exceção do aluno D8, que frequentava as aulas de Hidroterapia no mesmo horário e das alunas A3, C6 e D7 que têm uma frequência irregular.

No que concerne à avaliação do aproveitamento do 2.º período, o Conselho de Turma considerou-o pouco satisfatório, pois os alunos evidenciaram mais dificuldades de aprendizagem do que no 1.º período, e revelaram escassos hábitos de estudo e trabalho em casa. O conselho de turma considerou que a entrada de um novo aluno, F20, no início do 2.º

período, influenciou muito o trabalho realizado, uma vez que a turma se tornou mais distraída, menos cumpridora e surgiram alguns conflitos com este novo colega. Esta mudança perturbou o funcionamento das aulas e conseqüentemente, também, o aluno D8, com características do Espetro Autista ficou mais agitado. Especificamente à avaliação acadêmica, do 2.º período, o aluno H10 obteve três níveis inferiores a três, às disciplinas de LP, ING e História e Geografia de Portugal (HGP); a aluna M14 obteve quatro níveis inferiores a três, às disciplinas de LP, ING, MAT e HGP; a aluna M15 obteve cinco níveis inferiores a três, às disciplinas de LP, ING, MAT, HGP e CN; o aluno R17 obteve três níveis inferiores a três às disciplinas de LP, ING e MAT; e por fim, o aluno T18, obteve cinco níveis inferior a três, às disciplinas de LP, ING, MAT, HGP e CN. Estes alunos manifestaram pouco empenho e falta de concentração na concretização das tarefas propostas, falta de hábitos de trabalho e de estudo. Na reunião intercalar, do dia vinte e três de Fevereiro, foi avaliado o Plano de Recuperação da aluna M15, e por não estar a produzir o devido efeito, foi reajustado e acrescentada a disciplina de HGP. Foram, ainda, avaliados os Planos de Acompanhamento das alunas C6 e D7, e reforçou-se a ideia que apesar do sucesso desejado, é notório um decréscimo de empenho por parte destas alunas, durante este 2.º período.

Tendo em conta o insucesso de alguns alunos da turma, foram elaborados Planos de Recuperação para os seguintes alunos: F5, H10, M14, R17 e T18. Estes continuaram, na generalidade, a demonstrar dificuldades de aprendizagem, pouco empenho, pouca responsabilidade, falta de atenção e falta do cumprimento de trabalhos de casa. Neste sentido, considerou-se pertinente estipular a obrigatoriedade da frequência da sala de estudo para os seguintes alunos: A3, H10, M14, M15, M16, R17 e T18, de forma a promover hábitos de trabalho/estudo e de responsabilidade em relação à escola. Para além destas estratégias, a diretora de turma, em parceria com os restantes membros do conselho de turma, continuaram a apostar na responsabilização dos encarregados de educação, na verificação da caderneta e dos trabalhos de casa; na valorização da participação oral e escrita, e do trabalho dos alunos, reforçando a sua autoconfiança; no incentivo dos alunos ao melhoramento dos

métodos e hábitos de trabalho, e estudo; na sensibilização para a necessidade de estarem concentrados nas aulas; e para a adoção de um comportamento adequado dentro e fora da sala de aula. Além disso, a diretora de turma continuou a manter um contacto regular com os encarregados de educação, no sentido de responsabilizá-los pelo sucesso do ensino/aprendizagem dos seus educandos. Todavia, apesar de estabelecer contacto com os encarregados de educação via caderneta, alguns não se mostraram muito preocupados com o seus educandos, uma vez que durante o 2.º período, apenas os encarregados de educação dos alunos D7, M16 e V19 se dirigiram à escola, de forma voluntária, para tomar conhecimento da evolução dos seus educandos. Há, ainda, a salientar, que os encarregados de educação, das alunas A3 e M15 foram contactadas, via telefone, e mostraram indisponibilidade de comparecer na escola para uma reunião com a diretora de turma durante este período.

No 3.º período, após análise da situação dos alunos com planos de recuperação/acompanhamento, o conselho decidiu transitar os alunos da turma, para o 6.º ano de escolaridade, com exceção do aluno T18. Contudo, é de salientar que a aluna M14, que apresentou três níveis inferiores a três, às disciplinas: LP, MAT e ING, foi sujeita a ponderação pelo conselho de turma, que deliberou, por unanimidade, a progressão da aluna, embora não reunisse as condições estabelecidas para o efeito e revelasse algum atraso em relação às competências definidas. Foi considerado que a retenção não seria positiva e dificilmente, por si só, permitiria a superação das dificuldades evidenciadas. Esta aluna transitou para o 6.ºano, ao abrigo do artigo 54 alínea b) da republicação do Despacho Normativo nº1/ 2005 de 5 de Janeiro, anexa ao Despacho Normativo nº14/2011, de 18 de novembro de 2011. Relativamente, à aluna M15 foi sujeita a uma Avaliação Extraordinária, que foi ratificada pelo Conselho Pedagógico, de acordo com o disposto no artigo 54 alínea b) da republicação do Despacho Normativo nº1/2005 de 5 de Janeiro, anexa ao Despacho Normativo nº14/2011 de 18 de novembro de 2011. O Conselho de Turma considerou que a aluna poderá alcançar, no próximo ano letivo, as competências e as aprendizagens essenciais definidas para o final do segundo ciclo, tendo, por isso, transitado a aluna para o sexto ano.

No que diz respeito ao aluno D8, que apresenta características do Espetro Autista, é de salientar que, durante o ano letivo, esteve adaptado à escola, e acompanhou satisfatoriamente, os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas. Porém, na última reunião de avaliação o conselho de turma considerou-se que, no próximo ano letivo, o discente deverá beneficiar de apoio individualizado por um professor da área curricular disciplinar de LP, para o reforço e/ou antecipação de conteúdos específicos da disciplina e para o desenvolvimento das competências da escrita e leitura, e também, para a adequação no tipo de prova e instrumento de avaliação, mais concretamente na formulação de perguntas a utilizar a escolha múltipla. Do mesmo modo, nas áreas disciplinares de Expressões, foi considerado que seria muito benéfico para o desenvolvimento do aluno ter uma aula individualizada de Educação Física (EF), Educação Visual (EV), Educação Tecnológica (ET) e Educação Musical (EM), onde deverão ser promovidas atividades que não são possíveis de realizar no contexto grupo/turma. Neste sentido, foi elaborado o relatório circunstanciado de final de ano (nos termos do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, capítulo III, artigo 13º), onde se explicitou os progressos alcançados pelo aluno, ao longo do ano, o grau de eficácia das medidas e das opções tomadas na implementação do seu PEI, e finalmente, as propostas de intervenção previstas para o próximo ano letivo e que foram resumidamente descritas anteriormente.

## **5.2- Abordagem individual da turma**

O aluno A1, atualmente com 10 anos, vive com a mãe de 48 anos que tem baixa escolaridade, com o irmão mais velho de 21 anos, a cunhada e a sobrinha. O pai do aluno faleceu há cerca de dois anos. O aluno A1 é interessado e trabalhador, tendo atingido bons resultados a todas as áreas disciplinares ao longo do ano letivo, o que culminou, no 3.º período, em níveis igual a quatro a todas as disciplinas, à exceção da área de LP que teve nível igual a três. Através da grelha da caracterização da personalidade e das

competências sociais, verificamos que o aluno é paciente, tolerante, carinhoso, simpático, e apresenta, igualmente, boa capacidade para resolver problemas.

Com a análise dos Sociogramas, compreendemos que o aluno A1 tem fortes ligações sociais e afetivas com o aluno M16, pois escolheram-se mutuamente para as diferentes atividades estudadas e têm percepção simultânea dessas escolhas. O aluno apresenta, igualmente, relações de escolha mútua, em duas atividades, com H10, com I11 e com T18. No que concerne à percepção, o aluno acha que seria escolhido por estes três colegas em todas as atividades, contudo, estes só o escolhem em duas. O aluno também escolheria M14 em duas atividades, sendo esta uma escolha mútua, na área do recreio, mas acreditando que seria escolhido nas três atividades por esta aluna, no entanto, M14 só o escolheria em duas.

Relativamente às rejeições do aluno A1, este rejeita A3, C6 e F20, nas três atividades, e tem percepção que também não seria escolhido por A3 e C6, o que na realidade acontece, pois as alunas não o escolhem em nenhuma atividade, contudo, há uma rejeição mútua nos jogos da piscina. O aluno rejeitava, ainda, D7, M15 e R17 em duas atividades e tem percepção que não seria escolhido por estes colegas, mas M15 escolhia-o, na área da Matemática e R17 nas três áreas.

Concluindo, podemos referir que o aluno A1 é escolhido por A2, J12, M16 e R17 nas três áreas, por F5, H10, I11, M14 e T18 em duas áreas e por D8 e M15 apenas numa área. Na zona das rejeições, confirma-se a sua popularidade, pois apenas é rejeitado por A3, D8 e M13 na piscina, havendo rejeição, também por D8 na área da Matemática. É evidente que A1 é um dos rapazes mais escolhidos para as brincadeiras no recreio, e para os exercícios de Matemática, área onde se destaca pelos seus conhecimentos.

A aluna A2 tem 10 anos, vive com os pais: o pai tem 44 anos e a mãe 40 anos. O pai tem o 12.º ano e a mãe o 8.º ano. A aluna é caracterizada como sendo interessada, empenhada e responsável, mas muito tímida e insegura. A caracterização da personalidade e das competências sociais afere que a aluna é paciente, tolerante, carinhosa, simpática, e tem capacidade para resolver problemas sociais. Na área académica alcançou bons resultados em todas as

áreas disciplinares, tendo, no 3.º período, níveis superiores a quatro a todas as disciplinas, com exceção da área da LP que teve o nível três e na área de HGP que alcançou nível cinco.

A análise sociológica realça que a aluna tem fortes ligações sociais e afetivas com a aluna C4, uma vez que se escolhem simultaneamente nas três atividades propostas. Contudo, a aluna acha que só seria escolhida por esta nas brincadeiras no recreio, o que não corresponde à verdade, pois C4 escolheria A2 e acha que seria escolhida nas três atividades. Na realidade A2 tem uma percepção errada da amizade da aluna C4. A aluna A2 apresenta, também, afinidades recíprocas com F9 e M13 em duas atividades e apresenta percepção destas amizades. A aluna escolhe, ainda, A1 e D8 para as três atividades.

No que se refere às rejeições, a aluna não escolheria A3, M15, nas três atividades e tem percepção que não seria escolhida nos jogos da piscina, o que não corresponde às rejeições destas alunas. A aluna rejeita, igualmente, em duas atividades, os alunos C6, R17 e F20 e acha que R17 e F20 a rejeitariam nas três atividades, o que não correspondeu às rejeições dos alunos. Curiosamente, A3 até a escolhia para os jogos na piscina, R17 manifesta preferência por A2 para realizar exercícios de Matemática e M15 escolheria esta aluna para todas as atividades.

Sistematizando, podemos aferir que a aluna A2 é escolhida por C4, F9 e M15 nas três áreas, por F5 e M13 em duas, por H10, I11 e R17 na área da Matemática e por A3 nos jogos da piscina e por A2 nos jogos no recreio.

Podemos claramente afirmar, que devido ao bom desempenho da aluna, na área da Matemática, os colegas manifestam a sua preferência escolhendo a aluna nesta área.

A aluna A3 tem 11 anos, vive com os pais, ambos com 45 anos, que têm baixa escolaridade e com a irmã de 23 anos. A aluna é nova na turma, pois repete o 5.º ano pela segunda vez e segue as diretrizes delineadas no seu Plano de Acompanhamento. Os seus resultados escolares são médios, tendo dois quatros (na área da MAT e na área de EM), e um nível igual a dois a ING,

no 3.º período. A grelha da caracterização da personalidade e das competências sociais descreve a aluna como sendo tolerante e carinhosa.

O seu Sociograma revela que tem uma grande relação com a aluna C6, uma vez que se escolheram simultaneamente para as três atividades, existindo percepção mútua dessa escolha. A aluna, tem igualmente, relações de escolha recíproca em duas atividades (recreio e piscina), com M15 e D7. A aluna A3 tem percepção que M15 a escolheria para as atividades de recreio e exercícios de Matemática, o que na realidade corresponde às escolhas de M15 que a seleciona para as três atividades. A percepção relativamente às escolhas de D7 recai só na área da Matemática, o que corresponde apenas a parte da sua percepção, pois D7 escolhe a aluna e pensa que esta a escolheria em todas as atividades. A aluna escolheria, ainda, M14 nas três atividades e F9 em duas atividades, achando que seria escolhida por estas colegas nas três atividades, o que não corresponde à realidade, pois as alunas M14 e F9 nunca escolhem A3.

Na área das rejeições, a aluna apenas rejeita F20 nas três atividades, e acha que seria rejeitada por este, o que não corresponde à verdade, uma vez que F20 não a rejeita em nenhuma área. A aluna rejeita e é rejeitada por H10 em duas atividades e acha que seria rejeitada por este colega nas três áreas, o que na realidade acontece. A A3 rejeita, ainda, em duas atividades o aluno R17, e acha que também, seria rejeitado, mas não a define como tal.

Resumindo, podemos salientar que a aluna A3 é escolhida por C6 e M15 em três atividades, em duas atividades é escolhida por D7 e em uma atividade é escolhida por C4 e V19.

Na zona das rejeições é afastada por A1, A2, H10 nas três áreas, por F5 em duas áreas e por I11, J12 e T18 numa área. Assim, podemos aferir que esta aluna pertence a um subgrupo diferente dos alunos anteriores, estando na preferia das seleções da turma.

Quanto à aluna C4, tem atualmente 11 anos e vive com os pais, a avó, a irmã, que tem 25 anos e com o cunhado. O pai tem 46 anos e a mãe 47, tendo ambos baixa escolaridade. C4 é uma aluna interessada e trabalhadora, mas teve uma retenção no 4.º ano de escolaridade. Todavia, no 3.º Período



alcançou resultados médios a todas as disciplinas, ou seja, tirou nível quatro às disciplinas de HGP (História e Geografia de Portugal), EVT (Educação Visual e Tecnológica), MAT (Matemática) e EF (Educação Física) e três às restantes áreas avaliadas. A caracterização da personalidade e das competências sociais revela que é uma aluna simpática e com capacidade de resolver problemas sociais.

A sua análise social demonstrou que a aluna tem forte ligação afetiva com as alunas A2 e com M13, pois escolhem-se nas três áreas sociais e apresentaram noção dessa amizade. A aluna tem, também, relações de escolha mútua com as alunas F5, F9 e V19, tendo perceção que F5 e V19 a escolheriam em duas atividades e F9 em três. No entanto, as três amigas escolheriam C4 nas três atividades. A aluna, também, escolheria A3 para os exercícios de Matemática e D8 e H10 para os jogos na piscina.

Na área das rejeições, a aluna não escolheria F20 para as três atividades e acha que F20 também não a escolheria para os exercícios de Matemática e para os jogos na piscina, o que não é verdade, uma vez que F20 não a rejeita, mas acha que seria rejeitado por C4 nos jogos na piscina. A aluna rejeita, ainda, M16 nas três áreas e tem noção que seria rejeitada por este, não correspondendo esta ideia à realidade, pois M16 não a rejeita, embora, não a escolhe para qualquer atividade. A aluna rejeita e é rejeitada por M15, em duas atividades, e tem perceção que seria rejeitada por esta na área do recreio e na área da Matemática, o que retrata uma opinião válida, uma vez que M15 rejeitaria a aluna nessas atividades. Esta rejeita, ainda, I11 e R17 nas áreas de lazer (recreio e piscina), C6 e D7 na área da Matemática e T18 na área da piscina, sendo estas últimas rejeições recíprocas.

Concluindo, podemos afirmar que C4 é escolhida por A2, F5, F9, M13 e V19 em três atividades e por H10 e M14 numa atividade. Na zona das rejeições, é rejeitada por D7, M15 e T18 em três atividades e por I11 na área da Matemática. Esta aluna faz parte do grupo dos mais escolhidos na área da Matemática, talvez devido ao seu bom desempenho na disciplina.

A aluna F5 tem 10 anos e vive com os pais, ambos com 47 anos e com os dois irmãos, sendo um deles sua irmã gémea, que está matriculada na

mesma turma. O pai tem 12.º ano e a mãe tem o 9.º ano. A aluna demonstrou alguma dificuldade em acompanhar os conteúdos do 5.º ano e seguiu um Plano de Recuperação, de forma a ultrapassar os seus défices. É uma criança pouco participativa e que não expõem as suas dúvidas o que prejudica a sua evolução. No 3.º período, teve nível igual a três a todas as disciplinas, com exceção da área da MAT que teve dois e das áreas de EVT e EM que teve quatro. A caracterização da personalidade e das competências sociais retratam uma aluna paciente, tolerante, carinhosa, simpática e com capacidade de resolver problemas.

A análise do sociograma revela que a aluna F5 tem uma ótima relação de amizade recíproca com a aluna F9 nas três áreas analisadas, acreditando que a sua amiga a escolheria, também, para todas as atividades. Apresenta, igualmente, mais duas relações de amizade recíproca, em duas áreas, com as alunas C4 e M14, tendo perceção dessa amizade. A F5 escolheria, ainda, para duas atividades as colegas A1, A2 e V19, todavia, a aluna acha que seria escolhida na área da Matemática por A1 e A2, o que não corresponde à realidade. Contudo, tem perceção que seria escolhida por V19 nas áreas de lazer, o que em certa medida é verdade, pois na área do recreio a escolha é mútua. A aluna, também, se engana quando acha que seria escolhida por M13 nas áreas de lazer. A aluna escolheria, ainda, H10, T18 e V19 para uma atividade, sendo esta última recíproca.

Na zona das rejeições, a aluna rejeita M16 e F20 nas diferentes áreas e tem perceção que não seria escolhida por M16 na área da Matemática e por F20 na mesma área, e ainda, na piscina, o que corresponde à realidade. Será interessante descrever, também, que esta aluna rejeita e é rejeitada por J12, na área da piscina, e pensa que este a rejeitaria nas três áreas, o que na verdade corresponde em parte, pois J12 rejeita F5 na piscina, e também, na Matemática. Curiosamente, rejeita também, M15 no recreio e pensa que esta a rejeitaria nas três áreas, e na verdade, é rejeitada nas áreas de Matemática e piscina.

De uma forma generalizada, verifica-se que F5 é escolhida por F9 (nas três áreas), C4 e M14 (nas duas áreas) e por H10, T18 e V19 apenas numa

área. Nas rejeições nota-se que a aluna F5 é rejeitada, sobretudo na área da Matemática por A2, D8 e M13 e por J12 e M15 nesta áreas, e também, na área da piscina.

Relativamente à aluna C6, tem 12 anos, porque frequenta pela terceira vez o 5.º ano de escolaridade. Devido à fraca assiduidade, em maio de 2011, a sua situação académica foi encaminhada para a CPCJ (Comissão de Proteção de crianças e Jovens), e no presente ano letivo, a aluna foi transferida para este agrupamento. Vive com os pais, ambos com o 6.º ano, tendo o pai 34 anos e a mãe 39. A encarregada de educação nunca se deslocou à escola de livre e espontânea vontade, mesmo estando obrigada a manter um contacto quinzenal. A aluna é desconcentrada e revela uma atitude perturbadora, o que prejudica o funcionamento da aula, assim como o seu aproveitamento escolar. No entanto, seguiu um Plano de Acompanhamento, e no 2.º período, teve nível três a todas as áreas disciplinares, com exceção da área da MAT que tem o nível quatro. No 3.º período alcançou o nível igual a três a todas as disciplinas. A caracterização da personalidade e das competências sociais afere que a aluna tem uma forte capacidade de liderança e pelo que apuramos cria alguns conflitos na turma.

A nível social, podemos analisar que já conseguiu estabelecer laços de amizade, sobretudo com duas alunas. Por conseguinte, a aluna escolhe e é escolhida por A3 nas três áreas selecionadas, e também, apresenta esta relação simultânea com D7 e M15 em duas áreas. Tem noção que A3 e M15 a escolheriam, o que corresponde à escolha destas duas alunas. No caso de D7 acha, apenas, que seria escolhida na área da Matemática, o que não corresponde à verdade, pois D7 escolhe a aluna para as três atividades. Será curioso verificar que a aluna, também, escolheria em três áreas, a aluna M14, e nas áreas de lazer, a aluna F9. Não obstante, não tem uma perceção definida, pois apenas manifesta a sua opinião sobre três alunos, e não em todas as áreas. Achamos pertinente referir que C6 tinha possibilidade para escolher cinco colegas nas diferentes áreas, mas escolheu apenas quatro colegas na área do recreio, três na área da Matemática.

Já na área das rejeições, escolhe apenas dois colegas, na área do recreio, três colegas, na área da piscina e não rejeita ninguém na área da Matemática, ou seja, rejeita I11, R17 e T18 nas áreas de lazer. Com I11 a sua rejeição é simultânea, o que demonstra que haverá algum afastamento do colega I11, pois verifica-se que este o rejeita em duas áreas.

Na área da percepção, a aluna tem muita dificuldade em colocar-se no papel do outro, pois acha que apenas dois colegas a escolheriam nas três áreas analisadas, havendo a mesma evidência na zona das rejeições, pois acha que ninguém a rejeitaria, na área do recreio e na área da Matemática, tendo noção, que seria rejeitada por cinco colegas na área da piscina. Nesta área, a aluna tem noção que não seria escolhida, por I11, R17 e T18, o que é verdade, pois só é escolhida por R17 na área da Matemática.

De uma forma generalizada, podemos afirmar que a aluna C6 é rejeitada por A3, D7 e M15 em três atividades e por R17 e V19 apenas numa atividade. Na área da rejeição, existe maior seleção da aluna, uma vez que A1, H10 e M13 a rejeitam em três áreas e A2, D8 e I11 em duas atividades, que incluem estranhamente área da Matemática, onde a aluna tem bons resultados. A aluna C6, é também, rejeitada, na área da Matemática por C4, J12 e T18 e por F5 na área do recreio. Pelo que foi descrito parece-nos evidente que a aluna é muito rejeitada pelos colegas da turma, devido, sobretudo à sua liderança autocrática.

Passando à aluna D7, podemos referir que tem 12 anos e que frequenta pela terceira vez o 5.º ano. Vive com os pais: o pai tem 36 anos e a mãe 46. Ambos têm baixa escolaridade e estão, no momento, desempregados. A aluna demonstra falta de empenho, assim como falta de assiduidade e pontualidade a todas as aulas. Revelando, ainda, desinteresse pela escola e pouca responsabilidade que se reflete no seu aproveitamento. Apesar de seguir um Plano de Acompanhamento, foi sujeita a avaliação extraordinária, porque apresenta negativas a várias disciplinas: ING, HGP, MAT e CN, mas no final do 2º período, bem como no 3.º, conseguiu atingir o nível três a todas as disciplinas, com exceção da disciplina de CN. A caracterização da personalidade

e das competências sociais revela que a aluna tem atitudes de líder e capacidade de resolver problemas sociais.

Quanto ao nível social, a aluna D7 faz escolhas recíprocas, em duas atividades, com A3 e C6, apresentando percepção que seria escolhida por estas colegas nas três áreas sociais. Todavia, A3 e C6 acham que D7 só as escolheria na área da Matemática, o que nos leva a acreditar que D7 não demonstra as suas preferências às alunas A3 e C6. Será importante focar que a aluna D7 tinha hipótese de escolher cinco colegas, mas só o fez na área da piscina, pois escolheu quatro colegas na área do recreio e uma colega na área da Matemática. A aluna escolheria, ainda, o aluno F20 e acha que este a escolheria na área do recreio, mas isso não corresponde às escolhas do aluno. A aluna escolheria, também, a aluna F9 e acha que esta a escolheria nas áreas do lazer, o que não corresponde à realidade, pois F9 até a rejeita na área do recreio. A aluna acha, igualmente, que seria escolhida por M15, no recreio e na Matemática e por M14 na piscina, o que não é verdade, pois a aluna M14 até a rejeita na área do recreio. Estas constatações leva-nos a concluir que a aluna D7 tem um fraco entendimento da realidade social que a envolve.

Na zona das rejeições, a aluna, é também, restrita nas suas escolhas, uma vez que rejeita e tem percepção da rejeição da aluna C4 nas três áreas, sendo na área da Matemática uma rejeição mútua. A aluna, rejeita ainda, J12, nas três áreas e tem noção que este, também, a rejeitaria, nas áreas da Matemática e da piscina, o que não corresponde à realidade, uma vez que J12 não escolhe, nem a rejeita em nenhuma atividade. Para terminar, a aluna rejeita, ainda, na área da Matemática as alunas M15 e V19.

Podemos afirmar, em forma de conclusão, que a aluna D7 é pouco escolhida pelos alunos da turma, pois apenas é eleita pelas alunas A3 e C6 com quem tem ligações mútuas. As rejeições são realizadas pelos alunos A1 e D8 nas áreas de Matemática e piscina, e pelos alunos, C4, F9 e M14, em apenas uma área. O facto de esta aluna ser pouco escolhida e pouco rejeitada leva-nos a pensar na forma indiferente como o grupo, onde está matriculada, a vê.

O aluno D8 é uma criança com 11 anos que apresenta características da Perturbação Autística. Vive com os pais, ambos desempregados, com a avó e com os dois irmãos: um com 3 anos e outros com 15 anos. O pai tem 42 anos e a mãe tem 39. A caracterização da personalidade e das competências sociais aferem que o aluno é, sobretudo, pautado pelo carinho e pela simpatia. O aluno tem boas capacidades cognitivas, tendo atingido o nível quatro a duas disciplinas: MAT e ING. Nas restantes áreas tem o nível três como nota final.

Após a análise do seu sociograma, podemos acentuar que o aluno escolhe V19 nas três áreas sociais e tem percepção que seria escolhido por esta colega, no entanto, esta noção não corresponde à realidade, pois a aluna nunca o escolhe. O aluno escolheria, também, J12, nas áreas de lazer e acha que seria escolhido por este, o que corresponde à realidade, pois as escolhas são mútuas nestas duas áreas. Há, ainda, escolha por R17, na área da Matemática e na área da piscina, achando que este o escolheria nas três áreas, mas apenas há escolhas mútuas na área da Matemática e na área da piscina. O aluno escolheria, igualmente, I11 e acha que este o escolheria nas três áreas, todavia, apenas há escolha simultânea na área do recreio. Também escolheria M15 e acha que seria escolhido nas três áreas, mas esta aluna não o escolhe em nenhuma área. O aluno escolheria, igualmente, T18 na área da piscina e acha que este o escolheria na Matemática, porém este apenas o escolhe na piscina, onde há uma escolha mútua. O aluno escolhe, ainda, na área do recreio, A1, M16 e F20. Tendo em conta as características do aluno, há a salientar que este escolhe-se a si próprio na área do recreio e na área da Matemática.

Na zona das rejeições, as suas escolhas são muito dispersas, pois rejeita F5, F9 na área da Matemática; H10, M14, T18 e F20 na área do recreio e rejeita-se a ele próprio na área da piscina. O aluno escolhe, ainda, C6 e D7 como rejeições na área da Matemática e na área da piscina. Há ainda a aferir que o aluno acha que não seria escolhido por A2, C4 e H10 nas três áreas sociais, o que corresponde à verdade, uma vez que o aluno é escolhido por A2 nas três áreas e por C4 e H10 na área da piscina.

De uma forma generalizada, podemos afirmar que D8 é escolhido por A2 e J12 em três áreas; por I11, M14 e T18 em duas e por C4 e H10 na área da piscina. Na zona das rejeições não há registo de nenhum colega. Antes de passarmos à próxima análise, achamos relevante focar, que tendo em conta as características do aluno, denota-nos que este tem muita dificuldade em colocar-se na perspetiva do outro, e por isso, as suas perceções estão, muitas vezes, diferentes da realidade.

Quanto à aluna F9, tem atualmente 12 anos, vive com a mãe, desempregada e com o padrasto, operário, ambos com o 9.º ano e com 30 anos de idade. Vive, também, com uma irmã de 9 anos.

A aluna foi transferida de um Agrupamento do sul do país e esteve a frequentar o 5.º ano pela segunda vez. É uma aluna pouco interessada e empenhada, que teve o nível dois, no 2.º período, às disciplinas de HGP e MAT. Porém, no 3.º período, tirou níveis igual a três a todas as disciplinas com exceção de ING e EVT, que conseguiu alcançar o quatro e na área de MAT continuou a tirar nível igual a dois. A caracterização da personalidade e das competências sociais aferem uma aluna paciente, tolerante, carinhosa, liderante, simpática, e ainda, com capacidade de resolver problemas na turma.

O seu sociograma, mostra claramente, a forma positiva como se conseguiu integrar neste grupo turma, pois apresenta relações mútuas e sua respetiva perceção, nas três áreas sociais, com as alunas: F5, M13 e M14 e, também, nas áreas de lazer, com A2 e C4.

Na zona das rejeições, não escolheria três colegas na área do recreio: D7, M15 e R17; dois colegas na área da Matemática: M15 e R17 e cinco colegas na área da piscina: I11, M15, R17, T18 e F20. Podemos, salientar assim, que a aluna F9 rejeita nas três áreas os alunos M15 e R17, sendo, também, rejeitada e tendo perceção desse sentimento em três áreas por M15, e na área da piscina por I11, R17 e F20. Com esta análise verificam-se conflitos internos no seio do grupo, entre esta aluna e M15, pois rejeitam-se simultaneamente em três áreas e têm noção desta antipatia mútua.

Em conclusão, podemos afirmar que a aluna F9 é uma das crianças mais escolhidas pelos colegas da turma, sendo as suas escolhas por F5, M13,

M14 e V19 nas três áreas sociais; A2, A3, C4 e C6 em duas áreas e por D7, H10 e T18 apenas numa área. No âmbito das rejeições, a aluna é pouco rejeitada, pois apenas M15 e F20 a rejeitam nas três áreas e os alunos D8, I11, J12 e R17 rejeitam a aluna numa área. Não obstante, a aluna é uma das raparigas mais rejeitadas na área da piscina.

O aluno H10 tem 11 anos e vive com os pais e com dois irmãos, um com 21 anos e outro com 27. Os pais têm baixa escolaridade, pois ambos só frequentaram até ao 4.º ano. O pai tem 53 anos e a mãe 50. O aluno é tímido, meigo e simpático. Esteve integrado numa turma de 4.º ano, da mesma escola que os restantes colegas, pois ficou retido no 3.º ano de escolaridade. É um aluno que apresentou dificuldades nas diferentes áreas, por isso, foram estabelecidas metas de aprendizagem no seu Plano de recuperação. Contudo, baixou o seu aproveitamento, no 2.º período, o que se refletiu em três notas iguais a dois, nas disciplinas: LP, ING e HGP. Porém, no 3.º período, melhorou a atenção e a concentração nas aulas, e conseguiu atingir níveis igual a três a todas as disciplinas, com exceção das áreas de LP e MAT. A caracterização da personalidade e das competências sociais descrevem um aluno paciente, tolerante e simpático.

A nível social, o aluno apresenta relações de amizade recíproca, em duas áreas, com A1, I11 e M16, tendo perceção dessa amizade. O aluno, tem também, uma relação mútua com T18 na área do recreio. Este escolheria, ainda, para as atividades do recreio C4 e pensa ser escolhido por esta em todas as atividades, no entanto, esta perceção não corresponde à realidade. O aluno H10, ainda, escolheria F5, D8 e M14 para os jogos de piscina e A2, F9 e I11 para os exercícios de Matemática.

Em relação às rejeições e sua respetiva perceção, o aluno foca-se em apenas três escolhas em cada área avaliada, o que demonstra a sua abertura e aceitação face à amizade dos colegas. Todavia, o aluno H10 não escolheria, nem seria escolhido por A3 na área da Matemática e na área da piscina, e também, rejeita esta colega na área do recreio. Rejeita, igualmente, nas três áreas, os alunos C6 e F20. O aluno pensa que não seria escolhido por estes



três colegas, contudo, engana-se, relativamente ao aluno F20 que escolhe H10 para as suas interações sociais.

Generalizando, podemos salientar, que apesar do aluno H10 ser novo na turma, é escolhido em três atividades por A1, J12, M16 e F20; em duas atividades por I11 e R17 e numa atividade por C4, M15 e T18, perfazendo o segundo aluno mais escolhido na área do recreio, e também, um dos alunos que está entre os mais escolhidos na área da piscina. Este facto levam-nos a concluir que o aluno H10 é uma das crianças mais populares nas áreas de lazer.

Na zona das rejeições, o aluno não seria escolhido por A3, M13 e V19 em duas atividades (área da Matemática e área da piscina) e por D8 na área do recreio, o que demonstra que o aluno só é rejeitado por um colega na área do recreio, e apenas, três colegas do sexo feminino não o escolheriam para resolver exercícios de Matemática e para os jogos na piscina.

Relativamente ao aluno I11 tem 11 anos, vive com a mãe de 50 anos, tendo o pai falecido quando este era bebé. A mãe tem poucas habilitações literárias, pois apenas frequentou até ao 4.º ano de escolaridade. É um aluno interessado e trabalhador, tendo atingido níveis igual a três a todas as disciplinas, com exceção da disciplina de Inglês que tem quatro. A caracterização da personalidade e das competências sociais aprecia o aluno com carinhoso e simpático.

A nível social, o aluno tem fortes ligações de amizade com J12 e T18, pois escolhem-se mutuamente nas três áreas e têm noção dessa amizade. O aluno, também, escolhe e é escolhido por A1 e por H10 nas áreas de lazer, tendo perceção que seria escolhido por estes dois colegas nas três áreas sociais, o que corresponde à realidade. O aluno, ainda, escolheria na área do recreio e na área da Matemática, o aluno D8, apresentando uma relação mútua com este aluno na área do recreio. Curioso é verificar que na área da Matemática, o aluno não escolhe alguns dos seus amigos de brincadeiras (A1 e H10), preferindo a aluna A2, que tem nível quatro a Matemática e a aluna M16. O aluno escolheria, ainda, V19 para os jogos na piscina.

Na zona das rejeições, o aluno rejeita e é rejeitado nas áreas de lazer por F20 e tem noção que não seria escolhido por este, o que corresponde à verdade. O aluno não escolheria, também, os colegas C6, M15, M16 e V19 para duas atividades, havendo uma rejeição mútua com C6 na área da piscina. O aluno pensa que esta aluna não o escolheria na área da piscina e na área da Matemática, o que corresponde à realidade. Há, ainda, rejeições numa área com A3, C4, F9, M14 e R17, sendo uma relação de rejeição simultânea com F9 (piscina) e R17 (recreio).

Sintetizando, podemos afirmar que I11 é escolhido em três áreas por A1, H10, J12 e T18; em duas áreas é escolhido por M16, e em apenas, uma área por D8 e M15. Na zona das rejeições, não é escolhido por R17 e F20 nas três atividades; por C4 e C6 em duas e por F5, D8, F9 e M16, apenas numa atividade. Será relevante exprimir que o aluno é dos mais rejeitados na área da piscina.

Quanto ao aluno J12, vive com os pais e com um irmão de 25 anos. O pai tem 48 anos e o 9.º ano de escolaridade e a mãe tem 45 anos e o 7.º ano. É um aluno interessado e trabalhador, tendo rendimento escolar médio, ou seja, no 3.º período teve níveis igual a três a todas as disciplinas, com exceção da área de ING, EM e EF que tem níveis iguais a quatro. A caracterização da personalidade e das competências sociais descreve o aluno como paciente, tolerante, carinhoso e simpático.

A nível social o aluno J12 tem fortes ligações de amizade com I11, uma vez que se escolhem mutuamente e têm perceção dessa amizade em todas as áreas sociais analisadas. O aluno tem, ainda, ligações de amizade mútua com T18 e D8 nas áreas de lazer, mas escolheria, também, estes colegas na área da Matemática, contudo eles não o escolheriam a ele. O aluno J12 tem noção da amizade estabelecida com T18. Para as suas interações sociais escolheria, igualmente, A1 e H10 e acha que estes o escolheriam a ele, mas apenas A1 o escolheria na área da Matemática. O aluno, também, acredita que F9 o escolheria na área do lazer e A2 na área da Matemática, todavia nenhuma das colegas o escolheu.

Na zona das rejeições, o aluno não escolheria nas três áreas M14 e M15 e tem noção que não seria escolhido por estes, o que corresponde à realidade. O aluno, também, não escolheria V19 em duas áreas e tem noção que não seria escolhido na área da Matemática, o que corresponde à verdade, uma vez que esta, também, não o escolheria. Existe, igualmente, rejeição em duas áreas com F5, sendo mútua na área da piscina. Para terminar, o aluno J12 não escolheria, ainda, numa área social os alunos: A3, C6, F9, M13 e R17, havendo rejeição simultânea com R17, na área do recreio.

Finalizando, podemos afirmar que J12 é escolhido e escolhe I11 nas três áreas, D8 e T18 em duas áreas (sendo que com T18 só uma é mútua) e com A1 numa área. Na zona das rejeições, o aluno não seria escolhido em três áreas pelos alunos: D7, M16, R17 e F20. Também não seria escolhido por F5, T18 e V19 numa área social.

A aluna M13 tem 10 anos, vive com os pais e com um irmão de 7 anos. O pai é licenciado e tem 35 anos, a mãe tem o 8.º ano e tem 41 anos. É uma aluna interessada e trabalhadora e tem um rendimento escolar médio, pois no 3.º período teve níveis igual a três a todas as disciplinas, com exceção da área de HGP que tem nível igual a cinco e EVT que tem nível igual a quatro. A caracterização da personalidade e das competências sociais confere que a aluna é pautada pela paciência, pela tolerância, pelo carinho e pela simpatia.

Através da análise dos Sociogramas das relações sociais podemos verificar que a aluna tem fortes ligações de amizade e respetiva perceção com C4 e F9, pois escolhem-se mutuamente para as diferentes atividades. Paralelamente a estas escolhas, a aluna, também, escolheria e seria escolhida por A2 e V19 na área do recreio e na área da Matemática, tendo uma noção quase correta relativamente à forma como seria escolhida por estas amigas: com A2 na área da Matemática e com V19 nas áreas de lazer, contudo, a aluna engana-se na área da piscina, onde V19 não a escolhe. Há ainda a salientar, que a aluna acredita que M15 a escolheria nas diferentes atividades, tal como F5 no recreio e C6 na piscina. Contudo, M15 e C6 não a escolheriam e F5 também acredita que M13 a escolheria nas áreas de lazer, o que leva a acreditar que existem falsas expectativas relativamente uma à outra. Será

importante referir que a aluna escolhe apenas quatro colegas na área do recreio e na área da Matemática e, apenas, escolhe três na área da piscina. Na área da percepção a aluna, escolhe apenas quatro colegas na área da Matemática e na área da piscina.

Na zona das rejeições, podemos analisar que a aluna não escolheria C6 e M15 nas três áreas, tendo percepção que, também, não seria escolhida por C6, o que corresponde à realidade. A aluna não escolheria, igualmente, H10 e T18 na área da Matemática e na área da piscina, sendo nesta última área uma rejeição mútua com T18. Também não escolheria os colegas A1, F5, D7 e M14 para uma atividade específica. Será relevante salientar que M13 só rejeitou quatro colegas, na área do recreio, tendo noção que seria rejeitada por três colegas no recreio e por quatro colegas na área da Matemática, o que corresponde à realidade, uma vez que a aluna só é rejeitada por F20 nas três áreas, por T18 em duas áreas e por J12 na área do recreio, salienta-se a sua aceitação pelo grupo.

Concluindo, podemos verificar que M13 seria escolhida pelos seguintes colegas A2, C4, F9 e V19 nas três áreas, havendo escolhas mútuas em todas as áreas, à exceção da área da piscina que não seria escolhida por A2 e V19.

A aluna M14 tem 10 anos e é irmã gêmea da aluna F5. Vive com os pais e com um irmão de 20 anos. Os pais têm escolaridade média, o pai tem o 12.º ano e a mãe tem o 9.º ano. Têm ambos 47 anos. A aluna é interessada e trabalhadora, mas demonstrou dificuldades de aprendizagens, nas diferentes disciplinas, tendo, no 1.º período, nível igual a dois nas áreas de LP e MAT e, no 2.º período, nível igual a dois nas disciplinas de LP, MAT, ING e HGP. Tendo em conta esta instabilidade académica seguiu, a partir do Carnaval, as estratégias delineadas no Plano de Recuperação. Nesse período, atingiu o nível quatro nas disciplinas de EVT e EM. No 3.º período, continuou a demonstrar muita dificuldade e teve nível igual a dois às disciplinas de LP, MAT e ING. Tendo em esta avaliação, a aluna foi sujeita a ponderação pelo conselho de turma, que deliberou, por unanimidade, a progressão da aluna, embora não reúna as condições estabelecidas para o efeito.

A caracterização da personalidade e das competências sociais afere que a aluna é paciente, tolerante, carinhosa e simpática.

A nível social, podemos descrever a aluna como tendo uma amizade forte com F9, pois escolhem-se, mutuamente, para as três atividades e têm perceção desse sentimento. A aluna escolheria e, também, seria escolhida pela sua irmã gémea (F5) nas áreas de lazer, no entanto, não acha que seria escolhida pela irmã, tendo por isto, uma perceção errada, uma vez que a irmã a escolheria para as três atividades, achando que seria igualmente escolhida. Há igualmente escolhas dos alunos A1, D8 e V19 em duas atividades e dos alunos A2, C4 e M16 para apenas uma atividade. Será relevante notar que M14 escolhe apenas quatro colegas nos exercícios de Matemática e na sua respetiva perceção e igualmente na perceção dos jogos na piscina.

Na zona das rejeições, é evidente a sua disponibilidade e aceitação dos colegas da turma, pois apenas rejeita D7 e M15 na área do recreio, na área da Matemática só rejeita M15 e na área da piscina rejeita, novamente, M15 e F20. De forma sucinta é claro que a aluna não aceita o comportamento da aluna M15, rejeitando-a nas três áreas, mas sendo rejeitada, também, por esta em duas áreas sociais.

Resumindo, podemos afirmar que M14 é escolhida nas três áreas sociais por A3, F5, C6 e F9; em duas áreas por A1 e por H10 na área da piscina e por V19 na área do recreio. Na zona das rejeições foi escolhida por J12 nas três áreas, por M15 em duas, sendo estas relações mútuas e por A2, D8, I11 e M13, apenas uma vez, em áreas diversas. É importante referir que a aluna é das mais escolhidas entre as raparigas, sobretudo na área do recreio e na área da piscina.

A aluna M15 tem 12 anos e vive com os pais que têm escolaridade baixa. O pai tem 48 anos e a mãe 49. Esteve integrada numa turma de 4.º ano, da mesma escola que os restantes colegas, estando por isso a frequentar pela primeira vez esta turma. Demonstra dificuldades de aprendizagem nas várias disciplinas e já teve uma retenção no 3.º ano de escolaridade. Devido a esse facto foi reencaminhada, no ano anterior, para o gabinete de Psicologia, porém não houve melhorias nas suas aprendizagens. A aluna distrai-se com muita

facilidade e não se empenha nas tarefas escolares, sendo o seu aproveitamento escolar muito baixo, tendo nível igual a dois, no 1.º período, às seguintes disciplinas: LP, ING, MAT e CN e, no 2.º período, tirou, também, à disciplina de HGP. Mesmo tendo seguido as estratégias delineadas no seu Plano de Recuperação continuou a revelar muita dificuldade em acompanhar as competências específicas do 5.º ano de escolaridade. No 3.º período, melhorou um pouco o seu desempenho e ficou com nível igual a dois a três disciplinas: LP, ING, MAT. Tendo em conta esta avaliação a aluna foi sujeita a uma Avaliação Extraordinária e o Conselho de Turma considerou que a aluna poderá alcançar, no próximo ano letivo, as competências e as aprendizagens essenciais definidas para o final do segundo ciclo, tendo, por isso, transitado a aluna para o 6.º ano.

A caracterização da personalidade e das competências sociais descreve a aluna como sendo paciente, tolerante, carinhosa e simpática. A nível das suas preferências sociais verificamos que a aluna escolheria, nas três áreas analisadas, as alunas A2, A3 e C6, tendo uma relação de escolha mútua com A3 e C6 nas áreas de lazer. Tem perceção que seria escolhida por estas colegas, o que só não acontece com A2 e com A3 na área da Matemática. A aluna escolheria, também, T18 nas áreas de lazer e A1 na área da Matemática, H10 na área do recreio e I11 na área da piscina.

Na zona das rejeições, rejeita e é rejeitada por duas colegas nas três atividades analisadas: F9 e V19, e tem noção que não seria escolhida por estas colegas. A aluna rejeita, ainda, sendo também rejeitada pelas alunas: C4 e M14, na área da Matemática e na área da piscina, e nas mesmas áreas, não escolheria F5. A aluna, tem igualmente, noção que não seria escolhida por estas colegas, o que corresponde à realidade.

Resumindo, podemos afirmar que a aluna M15 só é escolhida por A3 e C6 nas áreas de lazer e por D8 na área da Matemática. Na zona das rejeições a sua escolha é muito acentuada, uma vez que não seria escolhida pelos seguintes alunos: A2, F9, J12, M13, M14 e V19 nas três áreas sociais, acrescentando A1, C4, I11 na área do recreio e na área da Matemática, por F5 e

T18 na área do recreio e por D7 na área da Matemática. Esta aluna é muito rejeitada pelos pares nos três meios sociais analisados.

O aluno M16 tem 11 anos e vive com os pais e os seus três irmãos: um com 3 anos, outro com 25 e outro com 26 anos. O pai tem 48 anos e o 9.º ano de escolaridade e a mãe tem 42 anos e um curso superior. A caracterização da personalidade e das competências sociais descrevem um aluno simpático e com perfil de liderança.

A nível escolar é interessado e trabalhador, mas, no 1.º período, tirou um nível igual a dois na área de ING. Contudo, durante o 2.º período, o seu empenho e interesse ajudaram a melhorar os seus conhecimentos nessa disciplina e, também, nas áreas de HGP e CN, tendo alcançado o nível quatro. No 3.º Período o aluno conseguiu tirar o nível três a todas as disciplinas, com exceção das áreas de HGP que tirou cinco e em CN que manteve o quatro.

Na área social, o aluno escolheria e seria escolhido pelos alunos A1 e T18, nas três áreas sociais, apresentando percepção de que, também, seria escolhido pelos seus colegas, que como vimos corresponde à realidade. Esta ligação demonstra, claramente, a amizade que une estes três colegas. Há, ainda, escolhas mútuas, em duas áreas, com H10 e R17, tendo o aluno percepção que seria escolhido por estes nas três áreas, contudo, como acabamos de verificar os colegas só o escolheriam em duas áreas, ou seja, H10 na área do recreio e na área da Matemática e R17 nas áreas de lazer. O aluno M16 escolhe, ainda, I11 nas áreas de lazer, achando que este o escolhe para os jogos na piscina, todavia, esta escolha não acontece. Com o aluno F20, também, haveria interesse em realizar exercícios de Matemática, achando M16 que seria escolhido com este colega nesta área, e ainda, no recreio. Contudo, como demonstramos F20 só o escolheria na área da Matemática.

O nível das rejeições salienta que o aluno só rejeitaria dois colegas em cada uma das diferentes áreas. Na área do recreio, não escolheria J12 e F20; na área da Matemática não escolheria I11 e J12 e, na área da piscina, também, não escolheria J12 e F20. Nesta perspetiva, fica claro que o aluno nunca escolheria o colega J12 e tem percepção que também não seria escolhido, correspondendo esta ideia à realidade, uma vez que J12 não o escolheu para

nenhuma das atividades, contudo, também não o rejeitou. O aluno não escolheria, igualmente, F20 para as duas atividades de lazer.

Para terminar, podemos referir que M16 é escolhido, nas três áreas sociais, por três colegas: A1, T18 e F20. Pelos colegas H10 e R17 foi escolhido em duas áreas e, na área da Matemática, foi escolhido por vários colegas: A2, A3, D8, I11, M14 e V19, o que faz de M16 o aluno mais escolhido na área da Matemática, não sendo, no entanto, aluno de nível 4. O aluno foi, apenas, escolhido por M13 para os jogos na piscina. Na zona das rejeições, o aluno foi pouco escolhido, havendo referência a rejeição por parte de C4 e F5 nas três áreas e rejeição de I11 nas áreas de lazer. Curioso, é verificar que as alunas C6, F9, M13 e M14 e V19 têm noção que não seriam escolhidas pelo aluno numa área específica.

O aluno R17 tem 10 anos, vive com a mãe de 41 anos que apresenta baixa escolaridade. Foi transferido no início do ano letivo e manifesta-se introvertido e pouco participativo. O seu rendimento escolar é bastante instável, pois no 1.º período, apenas tinha nível igual a dois na disciplina de CN, mas, ao longo do 2.º período foi revelando dificuldades em ultrapassar os seus défices de conhecimento, tendo culminado com nível dois em três áreas curriculares: LP, ING e MAT. No 3.º período, melhorou os seus conhecimentos e conseguiu tirar o nível três a todas as disciplinas. A caracterização da personalidade e das competências sociais afirma que o aluno é paciente, tolerante, carinhoso, simpático e com capacidade de resolver os problemas que surjam.

O seu sociograma revela que escolheria e seria escolhido por M16 e F20 em duas áreas sociais: M16 nas áreas de lazer e F20 na área do recreio e na área da Matemática. Contudo, o aluno tem perceção que seria escolhido por estes colegas nas diferentes áreas sociais, o que demonstra que o aluno acha que tem uma relação forte de amizade com esses dois colegas. O aluno, também, escolheria e acha que seria escolhido por A1 nas diferentes áreas, todavia, o aluno A1 não o escolheu R17 para nenhuma atividade. O aluno, ainda, escolheria H10 para as áreas de lazer e tem perceção que seria escolhido, contudo, este colega também não o escolhe para nenhuma atividade. Há ainda escolhas pelos alunos D8 na área da piscina e na área da



Matemática, sendo esta escolha mútua. O aluno escolheria, igualmente, os alunos A2 e C6 para os exercícios de Matemática e T18 para as atividades no recreio.

Na zona das rejeições, o aluno tem mais dificuldade em responder, pois só rejeita dois colegas na área do recreio (I11 e J12) e três colegas na área da Matemática (I11, J12 e T18). Nesta zona, é evidente a rejeição por parte de R17 com os colegas I11 e J12, pois não os escolheria para nenhuma atividade, sendo que a rejeição é mútua na área do recreio. O aluno tem noção desta rejeição com ambos os colegas. O aluno, também, não escolheria T18 para os exercícios de Matemática e para os jogos na piscina, sendo esta rejeição igualmente simultânea e havendo noção que, também, não seria escolhido por este colega. Verifica-se, ainda, que há rejeição simultânea com F9 nos jogos na piscina e que o aluno tem percepção desta rejeição nesta área, mas também, na área da Matemática. Há, ainda, rejeição de F20 na área da piscina.

Concluindo, salienta-se que R17 só seria escolhido em três áreas por M16 e F20 e por D8 em duas áreas. A sua rejeição por parte do grupo é mais evidente, pois os alunos F9 e T18 rejeitam-no, em três áreas sociais; os alunos A1, A2, A3, C4 e C6 não o escolheriam em duas áreas e os alunos I11 e J12 não o escolheriam na área do recreio. Neste sentido, o aluno R17 é um dos rapazes mais rejeitados na área do recreio e na área da piscina.

O aluno T18 tem 11 anos, vive com os pais que têm baixa escolaridade e com dois irmãos: um com 6 anos e outro com 13. O pai tem 58 anos e a mãe tem 38. O seu rendimento escolar é baixo e, pelo que nos constou, a família mostrar-se interessada, mas deixa o aluno fazer o que quer, não o incentivando ao estudo. Assim, o aluno teve nível dois às disciplinas de LP e CN nos dois períodos e, no 2.º período, o seu acompanhamento escolar ainda piorou, pois teve mais três níveis igual a dois nas disciplinas de ING, HGP e MAT. O que perfaz, no total, cinco níveis igual a dois. Na disciplina de EF, o aluno demonstra boas capacidades tendo atingido o nível igual a quatro nos dois períodos. Devido à sua avaliação foi estabelecido um Plano de recuperação, mas o aluno não foi capaz de superar as suas dificuldades e, no 3.º período, o

aluno continuou com níveis igual a dois às disciplinas de LP, ING, MAT e CN e não transitou para o 6.º ano de escolaridade.

A caracterização da personalidade e das competências sociais afere um aluno paciente, tolerante, carinhoso, simpático e com capacidade para resolver problemas. A nível social, o seu sociograma reflete que o aluno tem fortes relações de amizade e percepção deste sentimento com os alunos I11 e M16, pois existem escolhas mútuas nas três áreas sociais estudadas. O aluno T18 escolheria, também, para as atividades de lazer os alunos A1 e J12, havendo escolhas mútuas nessas áreas com A1 e, com J12, a ligação apenas é mútua, na área da piscina. Relativamente, as estas amizades, o aluno T18 acha que seria escolhido por A1 na área da Matemática, que como vimos não corresponde à realidade e com J12 acha que seria escolhido nas três áreas, o que, também, não corresponde à verdade, pois como verificamos este aluno apenas o escolhe na área da piscina. O aluno escolheria, igualmente, para as duas atividades o aluno D8, no entanto, não tem percepção sobre a escolha deste, que, também, o escolhe na área da piscina. O aluno escolheria e, também, seria escolhido, por H10 na área do recreio e tem noção que seria escolhido nesta área e na área da Matemática, no entanto, apenas há uma escolha mútua na área do recreio. O aluno escolheria, ainda, os alunos F5 e F9 para realizarem exercícios de Matemática e acha que F9 o escolheria no recreio, o que corresponde à realidade. O aluno tem, ainda, percepção que seria convidado para os jogos na piscina por A3, por C6 e por M15, mas a sua noção está completamente errada, uma vez que nenhuma das alunas o escolheria.

Na zona das rejeições, o aluno apresenta rejeições mútuas com R17 na área da Matemática e na área da piscina, mas também não escolheria o colega R17 para os jogos no recreio. O aluno rejeitaria, igualmente, nas três áreas os alunos C4 e F20, sendo a rejeição na piscina com C4 mútua e tendo o aluno percepção que não seria escolhido por este colega em nenhuma área, o que não corresponde, pois só não o escolhe na piscina. O aluno não escolheria, ainda, a aluna M13 nas áreas de lazer e acha que não seria escolhida por esta nas três áreas, o que corresponde na área da piscina, visto haver uma rejeição mútua. O aluno rejeitava, também, C6 e J12 na área da Matemática e tem

noção que seria rejeitado por C6 nessa área e na área do recreio, o que corresponde um pouco à realidade, visto que C6 não o escolheria nas duas áreas de lazer. Para terminar, o aluno não escolheria M15 no recreio e acha que esta colega não o escolheria na área da Matemática, o que não corresponde à verdade.

Em síntese, podemos referir que o aluno T18 seria escolhido nas três áreas pelos alunos A1, I11, J12 e M16 e seria escolhido, também, em duas áreas por H10 e M15. Há, ainda, escolhas numa área dos alunos D8, R17 e V19, o que demonstra que mesmo com baixo rendimento escolar alguns colegas da turma, sobretudo colegas do sexo masculino, gostam da sua companhia, sendo este aluno um dos mais escolhidos nas três áreas analisadas. Na zona das rejeições, há poucas escolhas por parte dos colegas da turma, pois apenas seria rejeitado por C6, M13 e R17 em duas áreas sociais e por C4, D8 e F9 numa área específica.

A aluna V19 tem 11 anos e vive com os pais e com duas irmãs: uma com 7 anos e outra com 13. O pai tem 36 anos e o 12.º ano de escolaridade e a mãe tem 37 anos e o 9.º ano de escolaridade. O rendimento escolar da aluna é bom, tendo atingido o nível quatro, no 3.º período, às disciplinas de HGP, MAT, EM e EF e nas restantes áreas atingiu o nível três. É uma aluna interessada e trabalhadora, no entanto, deveria empenhar-se e organizar o seu estudo diariamente para atingir melhores resultados. A caracterização da personalidade e das competências sociais demonstra que a aluna é pautada pela paciência, pela tolerância, pelo carinho e pela simpatia.

As suas interações sociais são, sobretudo, com as alunas C4, F9 e M13, contudo, as ligações são mais fortes com C4 e M13, porque se escolhem mutuamente para as atividades no recreio e para os exercícios de Matemática. A aluna escolhe, também, estas alunas para os jogos da piscina, mas a escolha não é simultânea. A aluna V19 tem noção assertiva sobre estas amigadas, mas, como acabamos de referir, erra a sua perceção quando pensa ser escolhida por estas duas colegas nos jogos de piscina. A aluna escolheria, ainda, para as três atividades a aluna F9 e acha que ela a escolheria a ela, o que não corresponde à realidade, uma vez que F9 nunca escolheria V19. Esta

aluna escolheria, também, e tem noção que seria escolhida pelas alunas F5 e M14 para as atividades de recreio, mas apenas a aluna F5 a escolheria para esta atividade. Escolheria, tal como acha que seria escolhida para a realização dos exercícios de Matemática, os alunos M16 e T18, contudo, nenhum dos alunos a escolheu a ela. Há, ainda, escolhas na área da piscina, mas desta vez pelas alunas A3 e C6.

Na área das rejeições, a aluna V19 apenas rejeita na área do recreio a aluna M15, contudo, há a realçar que, também, a rejeita nas restantes áreas sociais. Não obstante, estas rejeições são de carácter simultâneo, pois, também, a aluna M15 rejeita a aluna nas três áreas sociais. Todavia, V19 tem apenas perceção que seria rejeitada por esta na área da Matemática. A aluna rejeita, ainda, e também é rejeitada pelo aluno F20 na área da Matemática e na área da piscina e tem noção desta rejeição. A aluna rejeita, ainda, nessas duas áreas, o aluno H10 e tem noção que seria rejeitada, todavia, esse aluno não a rejeita em nenhuma área. Curiosamente, a aluna tem noção errada relativamente à relação com os seguintes alunos: A1, M16 e T18, pois pensa que a rejeitariam para as atividades do recreio e, também, acredita que I11 não a escolheria nas áreas de lazer, o que não corresponde à realidade.

Concluindo, podemos referir que V19 tem poucos laços sociais de carácter mútuo com os colegas da turma, uma vez que, só C4 e M13 têm relações de escolha simultânea com a aluna em duas áreas e F5 numa área. A aluna seria, também, escolhida por D8 nas três áreas sociais, por M14 e F5 em duas e por I11 apenas numa área social. Na zona das rejeições não há grande escolha dos colegas por esta aluna, pois apenas é rejeitada por I11 e J12 em duas áreas, sendo com este último uma rejeição de carácter mútuo na área da Matemática. Há, ainda, rejeição por A2 e D7 numa área social. Contudo, como já foi referido as rejeições mais significativas serão com M15 e F20, pois são de carácter simultâneo com M15 nas três áreas e com F20 em duas.

Para finalizar, resta apenas abordar as características do aluno F20. O rapaz F20 tem 11 anos e, no momento, vive com a mãe e com um irmão, pois os pais estão divorciados. A mãe tem 29 anos e um curso de ensino superior e o pai tem 31 anos e o 12.º ano de escolaridade. O aluno foi transferido para

este agrupamento no 2.º período devido ao facto de, a relação estabelecida com o pai (com quem vivia) não o ter beneficiado. Durante, os primeiros meses o aluno revelou desinteresse pela escola e pouca responsabilidade o que se refletiu no seu aproveitamento, tendo atingido nível igual a dois, no 2.º período, nas disciplinas de ING e EM. No 3.º período manteve estes níveis, mas conseguiu atingir um aproveitamento de nível quatro na disciplina de MAT. A sua assiduidade irregular prejudicou bastante o seu desenvolvimento cognitivo e social, pois o aluno é muito rejeitado pelos colegas da turma. A caracterização da personalidade e das competências sociais descreve um aluno simpático.

Na área das escolhas, o aluno manifesta as suas preferências relativamente a três colegas específicos: H10, M16 e R17. Nesta linha, o aluno escolheria H10 nas três áreas sociais e acredita que este o escolheria, no entanto, a sua ideia está errada, uma vez que este colega não o escolhia para nenhuma atividade. O aluno, também, escolhia M16 nas três áreas e tem perceção que seria escolhido, mas apenas acerta relativamente à área do recreio. A terceira escolha e respetiva perceção recai no colega R17 que, também, o escolhe na área do recreio e na área da Matemática. Na zona das rejeições, o aluno não escolhe e manifesta perceção desta rejeição pelos seguintes colegas nas três atividades: F9, sendo a rejeição mútua na área da piscina; I11 havendo uma rejeição mútua nas áreas de lazer; V19 tendo rejeição mútua na área da Matemática e na área da piscina. O aluno, também, não escolheria J12 e M13 para as três atividades e tem noção, que também, seria rejeitado por estes, o que não acontece na realidade.

Em suma, podemos referir que o aluno tem pouquíssimas relações sociais com os colegas da turma, porque como verificamos apenas seria escolhido por D7 nas três áreas, por R17 em duas (sendo uma delas simultânea) e por D8 e M16 numa área, sendo esta última escolha de carácter simultâneo. Na área das rejeições há forte separação dos colegas da turma por este aluno, uma vez que: A1, A3, C4, F5, H10 e T18 o rejeitam nas três áreas sociais, A2, I11, M16 e V19 em duas áreas e D8, F9, M14 e R17 numa área social.

### **5.3- Análise dos dados do aluno-Caso**

Tendo em conta os dados recolhidos, faremos agora, uma análise mais pormenorizada das características do aluno D8 que apresenta Perturbação Autística. Com auxílio das informações que constam no seu PEI (Programa Educativo Individual), dos relatórios médicos e dos relatórios da terapia da fala, iremos, também, correlacionar estes dados com os esclarecimentos disponíveis das diferentes entrevistas efetuadas.

#### **5.3.1 – Análise usando uma escala de avaliação**

Através da escala de avaliação do Autismo Infantil – CARS (Childhood Autism Rating Scale), preenchida pela médica de desenvolvimento que acompanha esta criança, em parceria com a mãe e com a professora de Educação Especial ficamos a conhecer, em pormenor, as características deste aluno (Anexo 23). Esta escala de avaliação foi desenvolvida ao longo de anos, e é especialmente eficaz na distinção de casos de autismo leve, moderado e grave, além de diferenciar crianças autistas daquelas com atraso mental. Esta escala foi desenvolvida pelo Dr. Eric Schopler e respetivos colegas, e abrange 13 áreas distintas, incluindo a avaliação de todas as áreas em que se registam sintomas associados ao autismo (Siegel, 2008:130). É uma escala breve e apropriada para uso em qualquer criança acima de 2 anos de idade.

A escala avalia o comportamento em 14 domínios geralmente afetados no autismo, mais uma categoria geral de impressão sobre esta perturbação. Estes 15 itens incluem: relações pessoais; imitação; resposta emocional; uso corporal; uso de objetos; resposta a mudanças; resposta visual; resposta auditiva; resposta e uso do paladar, olfato e tato; medo ou nervosismo; comunicação verbal; comunicação não-verbal; nível de atividade; nível e consistência da resposta intelectual; e impressões gerais. Os critérios do DSM-IV para diagnóstico de autismo têm um grau elevado de especificidade e sensibilidade em grupos de diversas faixas etárias, e entre indivíduos com

habilidades cognitivas e de linguagem distintas, no entanto, para avaliar os sintomas de forma quantitativa e refinar o diagnóstico, outros instrumentos são necessários.

Começamos, então, por abordar o primeiro item desta escala, que se direciona para as “Relações pessoais”. Compreendemos que o aluno foi avaliado como tendo “relações pessoais entre o levemente e o moderadamente anormais”, o que corresponde a uma avaliação centrada entre dois parâmetros. Isto porque “a criança pode evitar olhar o adulto nos olhos, evitar o adulto ou ter uma reação exagerada se a interação é forçada. Às vezes, a criança demonstra indiferença (parece ignorar o adulto)” - parâmetro 2, outras vezes, “tentativas persistentes e vigorosas são necessárias para se conseguir a atenção da criança” - (parâmetro 3).

No segundo item “Imitação”, verificam-se comportamentos quase completamente adequados, uma vez que a criança pode imitar sons, palavras (parâmetro1), mas ainda apresenta dificuldade em determinados movimentos (parâmetro 2), sobretudo na motricidade fina e em alguns movimentos mais hábeis.

No terceiro item “Resposta emocional”, o aluno apresenta características levemente anormais, pois “a criança ocasionalmente apresenta um tipo ou grau inadequados de resposta emocional. Às vezes, suas reações não estão relacionadas a objetos ou a eventos ao seu redor”.

No quarto item “Uso corporal”, o aluno foi avaliado como tendo comportamentos levemente anormais, pois, em várias situações apresenta “falta de jeito e movimentos repetitivos, pouca coordenação ou a presença rara de movimentos incomuns”.

Relativamente ao quinto item “Uso de objetos”, há a referir que a criança tem um forte interesse por computadores, mas quando incentivado demonstra curiosidade e atenção por jogos destinados à sua idade. Assim, o aluno foi avaliado entre os dois parâmetros, pois “demonstra interesse normal por brinquedos - Jogos” – parâmetro 1, mas o seu interesse quase exclusivo por computadores (especificamente apresentação de filmes), classifica-o,

também, como possuindo um “interesse atípico por um brinquedo ou brincar com ele de forma inadequada” – parâmetro 2.

No sexto item “Resposta à mudança”, o aluno foi classificado como tendo uma resposta levemente anormal, pois não tem comportamentos de resistência à mudança, talvez porque, os seus professores e pais têm uma especial atenção na alteração das suas rotinas, e privilegiam a antecipação das atividades.

No sétimo item “Resposta visual”, o seu comportamento foi classificado, novamente, entre dois itens, uma vez que “ a visão é utilizada em conjunto com outros sentidos como forma de explorar um objeto novo” – parâmetro 1, no entanto, “evita olhar as pessoas nos olhos” - parâmetro 2.

No oitavo item “Respostas auditivas”, há referência a “uma resposta levemente exagerada a certos sons”, nomeadamente determinadas músicas ou o som da campainha da escola.

No nono item “Resposta e uso do paladar, olfato e tato”, podemos referir que a criança tem um paladar seletivo, pois não come todos os alimentos. O seu sentido tato, por vezes, também, está alterado, pois manifesta reações levemente exageradas a “uma dor mínima, para a qual uma criança normal expressaria somente desconforto”.

No décimo item “Medo ou nervosismo”, a criança expressa um comportamento praticamente adequado tanto à situação (parâmetro 1), quanto à idade, todavia, em alguns momentos demonstra “um nervosismo mais acentuado quando comparada às reações de uma criança normal da mesma idade e em situação semelhante” (parâmetro 2);

No décimo primeiro item “Comunicação verbal”, o aluno foi avaliado, novamente, entre dois parâmetros, isto porque “a fala demonstra um atraso global” - parâmetro 2, sendo a comunicação verbal “uma mistura de alguma fala significativa e alguma linguagem peculiar, tais como jargão, ecolalia ou inversão pronominal” - parâmetro 3.

No décimo segundo item “comunicação não-verbal”, o aluno foi caracterizado como usando de forma “imatura” este tipo de linguagem, uma vez que muitas vezes não compreende com, total clareza a linguagem não-verbal



dos seus semelhantes, como, também, não consegue utilizar corretamente esta linguagem.

No décimo terceiro item “Nível de atividade”, a criança tem um comportamento bastante calmo, e por vezes, pode ser um pouco “preguiçosa”, apresentando movimentos lentos. Pode-se, então, afirmar que “o nível de atividade da criança interfere apenas levemente no seu desempenho”.

No décimo quarto item “Nível e consistência da resposta intelectual”, a criança foi avaliada como possuindo uma inteligência normal (parâmetro 1) e “razoavelmente regulares em várias áreas” (parâmetro 2).

Para terminar, fazemos referência ao último item “Impressões gerais” havendo consenso, na perspectiva, que a criança em causa tem uma Perturbação Autística leve, uma vez que apresenta somente um pequeno número de sintomas.

Estas escalas de avaliação preveem, segundo Siegel, que se some as pontuações atribuídas aos sintomas, e no fim, se compare o resultado obtido às normas que classificarão a criança. A pontuação de cada domínio varia entre 1 e 4, sendo de 1, pontuação considerada dentro dos limites da normalidade, e de 4, sintomas autistas graves. A pontuação final varia de 15 a 60 pontos, sendo 30 pontos a atribuição mínima para que a criança seja considerada com autismo. Assim, o aluno em causa obteve 28,5 pontos, e apesar de não ter atingido os 30 pontos necessários para o diagnóstico de autismo, foi considerado que a sua boa adaptação ao meio escolar e familiar, proporcionou a sua funcionalidade. Nesta perspectiva, o aluno é caracterizado como possuindo um autismo leve ou moderado.

### **5.3.2 – Análise tendo em conta o PEI**

No que concerne ao seu PEI, é evidente o reforço ao nível das atividades e participação na escola, uma vez que o aluno acompanha o currículo da turma, apenas com algumas adequações no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente: no reforço das estratégias já utilizadas na turma, ao nível da organização e do espaço da sala de aula, e das atividades;

no estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; no reforço e desenvolvimento de competências específicas e no apoio pedagógico personalizado, sobretudo na antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio da turma; e ainda, nas adequações no processo de avaliação, ou seja, alteração no do tipo de prova, forma e duração especificamente nas áreas de LP e ING.

Há referência, também, que a integração na turma continua a ser um elemento importante para o seu desenvolvimento, sendo já capaz de esperar pela sua vez de falar ou intervir. Já é possível maior proximidade do adulto conhecido e procura o seu contacto sempre que necessita, dirigindo-se a ele para o questionar sobre se pode ir à casa de banho ou ao recreio, ou sobre questões relacionadas com a aula ou a vida escolar. É capaz de repetir ações que provoquem riso, e o contacto ocular é cada vez mais duradouro. Já consegue comer uma refeição completa, embora seja seletivo nos alimentos. A nível motor apresenta ainda alguns padrões de comportamento ritualizados e estereotipados, como agitar os braços, sendo comum exteriorizar o seu contentamento desta forma. Apresenta descoordenação ligeira de braços e pernas ao andar. No que se refere à Cognição destaca-se boa capacidade de memorização e atenção. Ao nível da perceção temporal, adquiriu algumas noções relacionadas com: dia, semana, mês e ano, estando ainda emergente a noção das estações do ano. Encontra-se em desenvolvimento as noções de “longe de”/ “perto de”, “no meio de”, “depressa” ou “mais depressa” e “devagar” ou “mais devagar”.

Na área da linguagem, foi feito um trabalho semanal com a terapeuta da fala que deu continuidade ao trabalho desenvolvido ao longo dos últimos anos, e que reforçam várias questões relacionadas com as áreas da Comunicação, Linguagem e Articulação verbal oral. Tendo em conta a entrada do aluno no 2.ºCiclo, houve maior intervenção no desenvolvimento da compreensão e expressão linguística, e na construção e organização frásica. O aluno ainda tem muita dificuldade na compreensão de frases relativas. Na área da comunicação houve o desenvolvimento de diálogos em situações sociais hipotéticas, onde foram trabalhadas, também, as competências de contacto

ocular, de proxémia e adequação ao tópico. A nível da articulação verbal oral, tem dificuldade em produzir corretamente o fonema /r/, sobretudo no discurso espontâneo.

### **5.3.3- Análise segundo as entrevistas**

Relativamente às entrevistas que realizamos à encarregada de educação (mãe do aluno), e aos diferentes professores que o acompanham, nomeadamente: professora de Educação Especial, professora de Matemática e Ciências da Natureza (também diretora de turma), professora de Português e professor de Hidroterapia, ficamos a conhecer, de forma particularizada e realista, este aluno.

Após dias a fio de trabalho sobre as entrevistas foi possível esquematizar, numa tabela, de forma sucinta todos os dados recolhidos (Anexo 24). Assim, de seguida, passaremos à descrição detalhada das características deste aluno que apresenta características da Perturbação Autística.

Começando pela primeira dimensão - Visão da problemática, ficamos informados que dois dos professores que acompanham o aluno, no 2.º Ciclo, sentem que há uma grande falha na formação inicial, no que concerne, à sensibilidade e métodos de trabalho para ajudar estes alunos a crescer intelectualmente e socialmente. No entanto, sentem que o papel da inclusão é muito importante, quer para o aluno em causa, quer para os outros colegas de turma. Os restantes profissionais, nomeadamente, a professora de Educação Especial e o professor de Hidroterapia estão mais familiarizados com a Perturbação, tendo recebido formação especializada.

Passando para a segunda dimensão - Desenvolvimento, é possível verificar a grande evolução do aluno, sobretudo na área social, na autonomia e a nível motor. Destaca-se, aqui, que a professora de Língua Portuguesa, ainda, não verificou evolução no desempenho do aluno, talvez porque esta seja uma das suas áreas mais deficitárias. Relativamente, às suas áreas fortes há um grande consenso, pois à exceção de um entrevistado, todos afirmaram que é na área da Matemática, que o aluno tem adquirido mais conhecimento e um

ótimo desempenho. Paralelamente a esta área, há a registrar a sua boa adaptação à escola do 2.º e 3.º Ciclo, e às diferentes disciplinas. Ao nível das áreas fracas, salientamos a opinião da mãe, que vê as disciplinas de EM e de E.V.T. como sendo pouco interessantes para o aluno, e na opinião dos professores, que constatarem que este, ainda, tem muita dificuldade na área comunicativa- linguagem verbal e não-verbal, especificamente na parte oral e na leitura, na parte escrita, e também, na interpretação de sentimentos. Há, igualmente, dificuldades na área da socialização e na motricidade, quer fina, quer ampla. Neste momento, o aluno requer apoio específico na área da Terapia da fala, Terapia ocupacional, em atividades específicas de motricidade fina (geometria, abotoar) e em adaptações curricular, sobretudo na área da Língua Portuguesa. Para este desenvolvimento foi fundamental o papel da família, que todos os entrevistados consideram funcionar muito bem, fazendo um ótimo acompanhamento do aluno e estando sempre dispostos a aceitar as opiniões dos técnicos, quer professores, terapeutas ou médicos. Os entrevistados veem o papel dos professores em articulação com a equipa de Educação Especial, no entanto, referem que é necessário esforço e dedicação para conseguir ajudar o aluno no desenvolvimento de outras capacidades. Quanto à ajuda dos técnicos, a mãe tem uma visão muito positiva e acha que a orientaram para a evolução do filho, que atualmente é observado anualmente em consulta de Desenvolvimento e de Psicologia.

Na terceira dimensão – Relação social com o professor – denota-se, claramente, que as manifestações de afeto como: sorrisos, tocar no rosto, festas nas mãos ou beijos, são comportamentos que evidenciam bem-estar social no meio dos adultos. Quando o aluno é chamado à atenção, tem muita necessidade de ser perdoado e usa manifestações de carinho para conseguir que o adulto o compreenda e ultrapassem, ambos, a situação de conflito. Apresenta recetividade ao toque e ao olhar, apesar de, ainda, ter um olhar desviante. No entanto, o seu olhar é recetivo ao chamamento e sabe utilizá-lo quando necessita de alguma coisa. No que diz respeito às suas verbalizações, podemos referir que manifesta ecolalia, quer imediata, quando repete algumas palavras da pergunta que se lhe faz, quer retardada, quando repete palavra

que ouviu no passado. Nesta ótica, as suas verbalizações são muito simples, dizendo repetidamente palavras em inglês e outras em português, consoante o contexto, mas nem todas são perceptíveis. Raramente faz uma pergunta ou diz uma frase, em contexto de sala de aula, só respondendo quando questionado diretamente.

Na quarta dimensão - Comportamento - foram analisadas questões relacionadas com o comportamento do aluno, dentro e fora da sala de aula. As suas reações são acompanhadas por sons indiscrimináveis, movimentos estereotipados (com a mãos), ecolália, e broqueio de sons mais fortes, através das mãos que tapam os ouvidos. Quando algo não é como desejaria não manifesta comportamentos de ira ou birra, apenas faz mais movimentos estereotipados, mostrando descontentamento: esfrega as mãos nas pernas, não pára na cadeira e desenha contos alusivos ao jogo da roda da sorte. Relativamente ao seu envolvimento e concentração nas atividades propostas na sala de aula, o aluno é muito motivado e trabalha sistematicamente com entusiasmo, demonstrando boa concentração. Todavia, apresenta uma atitude mais passiva nas aulas mais expositivas, mas quando questionado sabe responder corretamente. Solicita ajuda, puxando pelo braço ou pela mão do professor. As tarefas que mais o motivam estão relacionadas com as novas tecnologias, computador e playstation. No que respeita aos comportamentos fora da sala de aula, há a evidenciar alguns episódios de irritação e autoagressão física, nomeadamente nos momentos em que foi contrariado na frequência da biblioteca nos horários vedados aos alunos.

A quinta dimensão - Relação social com os pares – descreve-se a sua dificuldade em interagir com os colegas da sua turma ou da sua escola. O aluno, por iniciativa, não contacta com outras crianças, quer na sala de aula, quer no recreio, e apesar, de saber nomear os colegas que gosta ou não gosta, para fazer determinada atividade, não é capaz de criar laços de amizade. Tem uma atitude muito individualista e estar em trabalho de grupo ou em trabalho individual é igual para ele. Os colegas compreendem e aceitam a sua diferença, até porque o acompanham desde o 1.º Ciclo, porém, tendo em conta

a maturidade dos companheiros, foi feita uma sensibilização, no presente ano letivo, a partir de uma apresentação PowerPoint.

Durante o decorrer das aulas, os colegas ignoram os seus sons e algumas das suas atitudes e tentam ajudá-lo, mas nem sempre sabem como fazê-lo. As suas atividades, na hora do intervalo, estão direcionadas para o uso do computador, que se encontra na sala do aluno e que este utiliza para fazer jogos e para ver pequenas apresentações no “YouTube”. Quando a sala está fechada, o que por vezes acontece com a falta da funcionária, o aluno corre no recreio de um lado para o outro, mas sem interagir com os colegas. A este propósito, será importante salientar, que a diretora de turma consciente desta dificuldade, organizou alguns grupos de alunos para serem responsáveis na dinamização de atividades, em que o aluno estaria envolvido na hora do intervalo. Contudo, o aluno não demonstrou grande interesse, e apesar de no início até se envolver em alguns jogos, este tipo de interação e pressão dos colegas, começou a criar-lhe muita instabilidade emocional, o que levou a diretora de turma, em consonância com a professora de Educação Especial, a não insistir nesta dinâmica.

Na sexta e última dimensão - Expetativas – é clara a unanimidade dos entrevistados, sobre a importância das brincadeiras na vida de uma criança, que apresenta uma Perturbação que afeta a interação social. Assim, todos os entrevistados consideram muito importante a delineação de estratégias para o ajudar na interação social com os seus pares. Em relação à hidroterapia, à exceção de uma professora, todos os outros entrevistados acham esta atividade muito benéfica para o aluno.

#### **5.3.4 – Análise segundo o Teste Sociométrico**

O aluno D8 respondeu às duas primeiras perguntas do teste e ficamos a conhecer os seus gostos e preferências, tal como compreendemos quais os colegas que gosta menos e quais os que rejeitaria para realizar determinadas atividades. O aluno não respondeu diretamente às perguntas referentes às

percepções, porque a Equipa de Educação Especial considerou, que este não iria ter capacidade de se colocar no papel dos seus colegas, e realizar um juízo de valor sobre os seus comportamentos, sobretudo quando estes conceitos nunca tinham sido trabalhados diretamente e questionados. Contudo, em parceria com esta equipa, acordamos que iríamos usar, o recreio para questionar o aluno sobre “Quais os colegas que queriam brincar com ele?” ou “Quais os que queriam fazer exercícios de Matemática” ou mesmo “Quais os que queriam realizar jogos na piscina”. Esta atividade revelou-se bastante produtiva e o aluno foi capaz de fazer um determinado juízo de valor e de nomear os colegas que acha que o escolheriam.

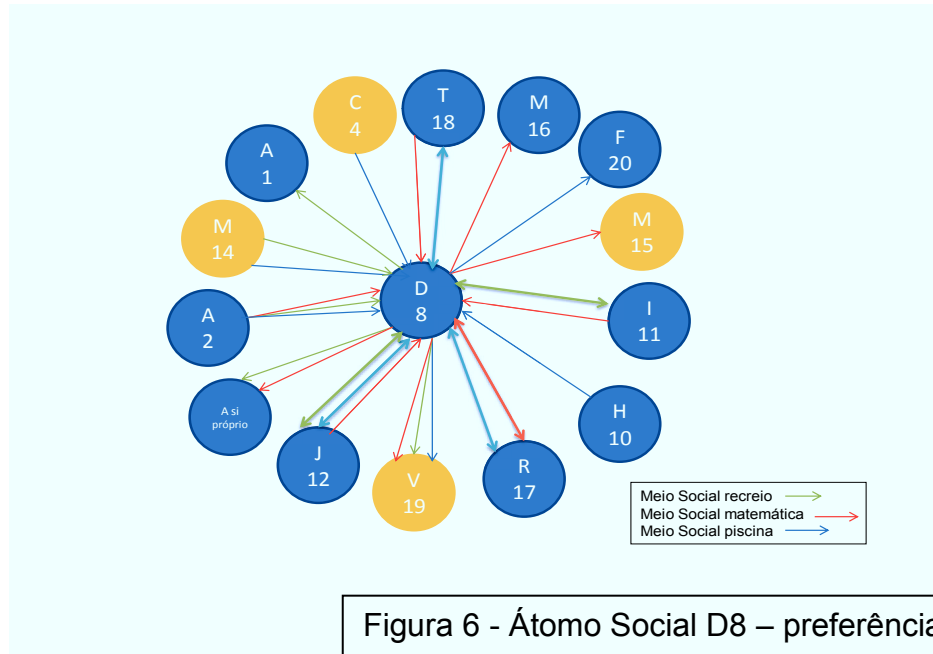
Nesta perspetiva, começamos por expor o seu átomo social (fig.6) referente às preferências, e verificamos que existe interesse do aluno pelo estabelecimento de relações sociais, no espaço recreio, com os colegas A1, I11, J12, V19, e ainda, uma vontade expressa de brincar com ele próprio. Observa-se, também, que existem escolhas mútuas com os alunos I11, J12 e R17. Com o aluno J12 e R17 as escolhas são recíprocas em dois meios sociais, ou seja, com J12 há interesse simultâneo de estarem juntos nas área de lazer (recreio e piscina), e com R17, há escolhas recíprocas na área da Matemática e na piscina. Com o colega I11 a escolha mútua recai sobre as brincadeiras no recreio.

No que se concerne às preferências do aluno, na área da Matemática, as suas escolhas recaem nos alunos M15, M16, R17, V19, aparecendo, novamente, a vontade de realizar estes exercícios com ele próprio.

As escolhas na área da piscina centram-se, novamente, nos alunos J12, R17 e T18, que também o escolheriam a ele, e ainda, sobre os alunos V19 e F20. É curioso, verificar que o aluno escolheria para as três atividades a aluna V19, mas esta nunca o escolhia a ele. Será, igualmente, relevante salientar que o aluno seria escolhido pelos alunos A2 e J12 para realizar as três atividades, pelos alunos I11, M14, R17 e T18 para realizar duas atividades, e apenas, seria escolhido por C4 e H10 para uma atividade.

De uma forma generalizada, percebe-se que o aluno é, sobretudo, escolhido para os jogos na piscina, estando dentro dos mais escolhido para

esta atividade. Porém, na área da Matemática há, também, vários colegas que o preferem e relembramos que a sua capacidade cognitiva nesta área é boa, o que poderá explicar estas escolhas.



Relativamente ao átomo social das rejeições (fig.7), verifica-se que o aluno não é rejeitado por nenhum dos seus colegas, expressando o seu átomo social, apenas os alunos que D8 rejeita. Neste sentido, denota-se que D8 rejeita, na área do recreio, os colegas A2, H10, M14, T18 e F20, na área da Matemática as suas rejeições recaem sobre os alunos A1, F5, C6, D7 e F9 e, na área da piscina, as rejeições são focalizadas nos alunos A1, C6, D7 e I11. Curiosamente, o aluno também, se rejeita a si próprio nas atividades da piscina, o que nos leva a pensar que neste meio o aluno gosta de interagir com os outros. Denota-se, ainda, que há rejeições pelos alunos A1, C6, D7, em duas atividades específicas - Matemática e piscina. Porém, é curioso aferir que o aluno escolheu A1 para as brincadeiras no recreio, mas acha que este colega não seria bom companheiro nas restantes atividades.



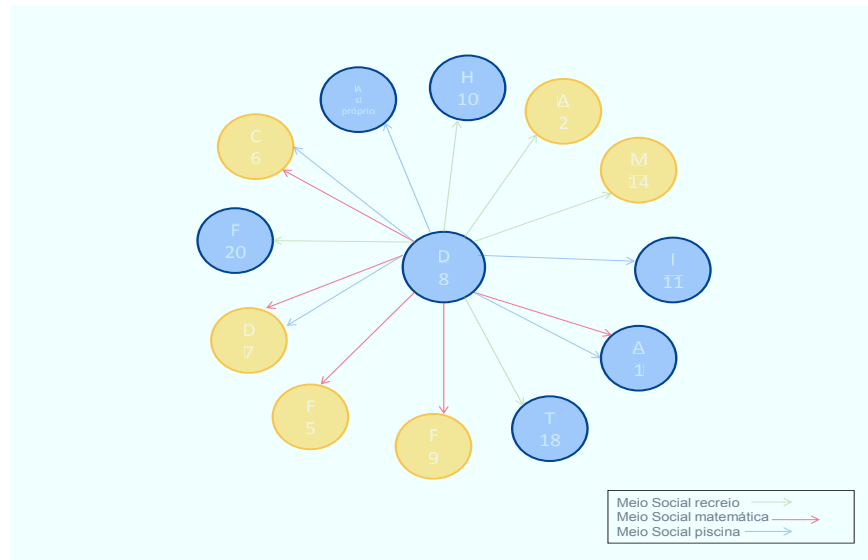


Figura 7- Átomo Social D8 – Rejeições

A respeito das suas percepções analisamos que o aluno acha que os colegas I11, J12, R17 e V19 o escolheriam para as três atividades. O que faz algum sentido, tendo em conta, que com I11 e J12 existem escolhas mútuas na área do recreio, e com J12, também existe na área da piscina, o que demonstra que quando brincam, gostam de o fazer juntos. Parece-nos que D8 tem noção que estes colegas apreciam a sua presença. Em relação ao colega R17 não há escolhas na área do recreio, todavia, escolhem-se simultaneamente nas áreas da piscina e da Matemática, o que demonstra que também gostam de estar juntos. Enquanto que a aluna V19, o aluno considera que esta o escolheria nas três áreas sociais, mas esta só tem preferências pelas amiguinhas da turma. Para finalizar, o aluno também acha que M15 o escolheria para as áreas de lazer (recreio e piscina), não havendo, no entanto, grande interação entre os dois. O aluno acredita, ainda, que o colega T18 o escolheria na área da Matemática, o que realmente corresponde à realidade, e isso demonstra que o aluno tem noção da relação que existe entre ambos, o que se pode confirmar com a escolha mútua na área da piscina. Achamos relevante expor, ainda, que a turma em geral tem noção, que o aluno D8 não os escolheria para as atividades questionadas, uma vez que nenhum colega demonstrou pensar ser escolhido ou rejeitado por ele.

Para concluir, podemos afirmar, que apesar da Perturbação que inerentemente afasta este aluno da interação social com os seus pares, nenhum dos seus colegas o rejeita. Para além disso, os colegas escolhem-no para muitas atividades, sendo algumas dessas escolhas mutuas, como é o caso dos alunos J12 e R17 que o escolhem e são escolhidos pelo aluno, em duas atividades comuns. Há, igualmente, esta simultaneidade com os alunos I11 e T18 numa área social. Não podemos esquecer que este aluno apresenta boas competências matemáticas, e que frequenta as aulas de Hidroterapia há quatro anos, o que leva os colegas a pensar que poderá apresentar boas aptidões nesta área.

Como já referimos, anteriormente, o aluno R17 é um dos alunos mais rejeitado do grupo, nomeadamente nas áreas de lazer, mas esse facto não o leva a ignorar o seu colega D8 que apresenta algumas características diferentes dos alunos do grupo-turma.

Outra conclusão importante será perceber que, apesar de a população com Autismo ter muita dificuldade em se colocar no papel/mente do seu semelhante, este aluno foi capaz de compreender o carácter das questões na área da perceção e responder com coesão, relativamente às questões das preferências e rejeições.

#### **5.4- Conclusões das análises**

Após a análise anterior, relativa às características pormenorizadas de cada aluno desta turma, decidimos realizar alguns quadros síntese que nos ajudarão na tarefa minuciosa de sistematização da informação recolhida. Através destas grelhas ficamos com uma sistematização geral, que abarca as interações sociais e as respetivas perceções (Anexo 25) e as rejeições e a perceção sobre esta rejeição (Anexo 26).

O primeiro quadro síntese é referente à análise das escolhas recíprocas mais significativas, no seio desta turma, nos três contextos aferidos (Quadro 3). Assim, podemos verificar que os rapazes mais escolhidos, para as brincadeiras

no recreio foram A1, H10 e T18 e, nas raparigas, foram F9, C4 e M14. A seu turno, os rapazes mais desejados para a resolução de exercícios de Matemática foram M16, A1, D8 e T18, e no núcleo feminino, temos A2, F9, C4 e M14. No Sociograma referente ao meio social piscina, denota-se que os rapazes mais escolhidos são D8, T18, H10 e as raparigas são M14, F9 e C6.

Através destas constatações, podemos considerar que os alunos A1, F9 e H10 são os núcleos de atração para a realização das brincadeiras no recreio, os alunos M16, A1 e A2 são os núcleos de atração para a resolução de exercícios de Matemática e os alunos D8, T18 e H10 são os mais pretendidos para os jogos na piscina. De forma generalizada, podemos aferir que o aluno mais escolhido e por conseguinte, o mais popular, é a aluna F9, seguindo-se do aluno T18 e do aluno A1.

Como já tínhamos evidenciado anteriormente, vários estudos foram feitos no sentido de compreender algumas das características que poderão beneficiar as escolhas e as rejeições das crianças entre si. Muitos estudiosos relacionaram a popularidade de determinada criança à sua boa capacidade cognitiva, à boa aparência, a aspetos da personalidade como: paciência, tolerância, alegria, assertividade e carinho, e ainda, a competências sociais como: liderança, simpatia e capacidade para resolver problemas. Neste sentido, achamos significativo relacionar algumas destas características com as crianças que foram, neste estudo, consideradas populares ou impopulares pelos seus pares.

Tendo em conta que o teste sociométrico foi realizado em fevereiro, os alunos desta turma tinham consciência dos resultados escolares referentes ao 1.º período. Assim, decidimos fazer uma análise entre os resultados académicos desta altura, algumas das características da personalidade, algumas das competências sociais e os resultados do teste sociométrico.

Nesta esteira, reportando-nos para a aluna mais popular da turma – F9, e recordamos que está matriculada pela primeira vez nesta turma. No 1.º período tirou níveis igual a três a todas as disciplinas, com exceção da área de ING que tirou quatro. Esta aluna não manifesta, por isso, capacidades cognitivas acima da média três, o que nos leva a acreditar que as suas

caraterísticas pessoais a ajudou a cativar os colegas e originou a sua popularidade. A caraterização da personalidade e das competências sociais da aluna revela que estamos perante uma criança paciente, tolerante, carinhosa, simpática, com capacidade de liderança e de resolução de problemas. É curioso que, nesta turma, há apenas quatro crianças que foram consideradas com capacidade de liderança, ou seja, foram os alunos C6, D7, F9 e M16 os únicos alunos com competências deste género.

Relativamente ao aluno T18, no 1.º período, a sua avaliação académica expões dois níveis escolares inferiores a três, nomeadamente a LP e CN e dois níveis iguais a quatro: EM e EF. Ou seja, o aluno não parece manifestar capacidades cognitivas acima da média, o que nos leva a crer, não ser esse o facto da sua popularidade. A caraterização da personalidade e das competências sociais explana que o aluno é paciente, tolerante, carinhoso, simpático, e também apresenta capacidade de resolução de problemas.

Em contrapartida, o aluno A1, parece demonstrar mais empenho e mais interesse pelos conteúdos programáticos, pois foi capaz de no 1.º período, alcançar níveis iguais a quatro a todas as disciplinas com exceção de LP e EVT que tirou três e a ING que teve cinco. Paralelamente, às manifestações da sua boa capacidade cognitiva o aluno tem, ainda, caraterísticas iguais ao aluno anterior: criança paciente, tolerante, carinhosa, simpática e com capacidade de resolver problemas.

Após o que afirmamos, parece claro que, mesmo as crianças que não são muito boas alunas podem atrair a popularidade dos demais, sempre que sejam crianças dotadas de valores sociais como tolerância, paciência, simpatia e capacidade de resolução de problemas.

	Rapazes escolhidos	Número de escolhas	Raparigas Escolhidas	Número de escolhas	Alunos mais escolhidos
Meios sociais					
Recreio	A1 H10 T18	10 8 7	F9 M14 C4	9 6 6	A1 F9 H10
Matemática	M16 A1 D8 T18	10 8 5 5	A2 F9 C4	8 7 5	M16 A1 A2
Piscina	D8 T18 H10	7 7 7	F9 M14 C6	7 6 4	D8 T18 H10
Escolhidos em três meios sociais	T18	19	F9	23	F9 T18
Escolhidos em dois meios	A1 H10 D8	18 15 12	A2 C4	13 11	A1 H10

Quadro 3 - Síntese das Preferências

Passando agora, a nossa análise para as escolhas relacionadas com as rejeições e através da observação deste segundo quadro (Quadro 4), podemos constatar que os rapazes mais rejeitados para as brincadeiras no recreio foram F20 e R17 e, nas raparigas, foram M15 e C6. Relativamente, aos rapazes menos desejados para a resolução de exercícios de Matemática foram F20 e

J12, e no núcleo feminino, temos M15, C6 e V19. O Sociograma referente ao meio social piscina indica que os rapazes menos escolhidos são F20, I11 e R17 e as raparigas são M15, A3, F9 e C6. Através destas constatações, podemos considerar que os alunos F20, M15 e R17 são os núcleos da rejeição para a realização das brincadeiras no recreio; os alunos M15, C6 e F20 são os núcleos da rejeição para a resolução de exercícios de Matemática, já os alunos F20, I11 e R17 são os menos pretendidos para os jogos na piscina. De forma generalizada, podemos referir que os alunos menos escolhidos e mais rejeitados nesta turma são F20 e M15, seguindo-se C6.

	Rapazes rejeitados	Número de escolhas	Raparigas Rejeitadas	Número de escolhas	Alunos mais rejeitados
Meios sociais					
Recreio	F20 R17	10 8	M15 C6	11 5	F20 M15 R17
Matemática	F20 J12	7 6	M15 C6 V19	10 9 5	M15 C6 F20
Piscina	F20 I11 R17	13 7 7	M15 A3 F9 C6	6 6 5 5	F20 I11 R17
Escolhidos em três meios sociais	F20	28	M15 C6	27 19	F20 M15
Escolhidos em dois meios	R17	15			R17

Quadro 4 - Síntese das Rejeições

Paralelamente às correlações que foram feitas, relativamente aos alunos mais populares, achamos relevante realizar as mesmas comparações para os alunos considerados rejeitados/impopulares.

Tendo em conta que os alunos M15 e F20 foram os mais excluídos pelos pares, apresentando, por isso, mais dificuldade na interação social, decidimos realizar um esquema social individual, projetado por Odete Fachada e designado como Átomo Social. Desta forma, pretendemos compreender, claramente, quais as redes de comunicação que F20 e M15 são capazes de estabelecer, num meio de pares que os rejeita em grande escala, e quais as rejeições recíprocas e as fortes pontes de tensão que são estabelecidos. Tal como afirma Fachada (98:179), o Átomo Social é “a menor unidade social da qual o indivíduo participa” e reflete a forma como o sujeito é “aceite, rejeitado pelos outros, ou mesmo indiferente”.

Focalizando-nos, então, no aluno F20, e no seu átomo social (Fig. 8) referente às preferências, verificamos que existe interesse deste pelo estabelecimento de relações sociais com H10, M16 e R17. Observa-se, também, que existem algumas relações de escolha mútua com os alunos R17, nomeadamente no espaço recreio e nos exercícios de Matemática, com M16, no espaço Matemática. Curioso é correlacionar os dados e constatar que como o aluno R17, também é rejeitado na área do recreio da escola, originará uma maior aproximação destas crianças. No que concerne, ao átomo social relativo às rejeições (Fig. 9), verifica-se que é rejeitado, por cinco colegas, nas três áreas sociais analisadas: A1, A3, C4, F5, H10 e T18. O aluno é rejeitado, ainda, pelos colegas A2, D8, I11 e M16, nas atividades de recreio. Destes alunos, o A2 e o I11, também, não o escolhem para realizar jogos na piscina, tal como F9, M14, M16, R17 e V19. Podemos salientar, igualmente, que a rejeição no recreio e na piscina é simultânea com I11. Com a aluna V19 há, igualmente, rejeição mútua, na área da Matemática e na área da piscina, rejeitando F20 esta aluna como escolha das atividades no recreio. Há, também, uma rejeição mútua com F9 na área da piscina.

Concluimos, então, que o aluno F20 é muito rejeitado pelos colegas da turma e que existe uma tensão mútua entre ele e o aluno I11, nas áreas de

lazer e com F9 na área da piscina. Contudo, o aluno H10, também, nunca escolheria o aluno F20 para realizar exercícios de Matemática ou jogos na piscina.

Ao recordarmos as características deste aluno, verificamos que quando começou a frequentar a mesma turma que os colegas - 2.º período – destabilizou o ambiente educativo, criando com isso grande antipatia. Apesar de o aluno ser considerado simpático, pela diretora de turma, ainda não conseguiu desenvolver competências sociais que o ajudem a estabelecer mais redes de comunicação, como se verifica no átomo seguinte.

Será importante referir ainda, que tendo em conta as considerações realizadas anteriormente, no que se refere às características dos elementos rejeitados, expostas no trabalho de Kidd (Bastin,1966:164), este aluno encaixará em alguns dos traços definidos nesse estudo: estava pouco adaptado à sua situação familiar, pois esteve a viver com o pai, mas regressou à casa da mãe; perturbou, inicialmente, o clima de ensino/aprendizagem da turma, desequilibrando a harmonia do grupo e restringiu as suas interações uma vez que, manifestou, apenas, três preferências em cada uma das áreas sociais inquiridas.

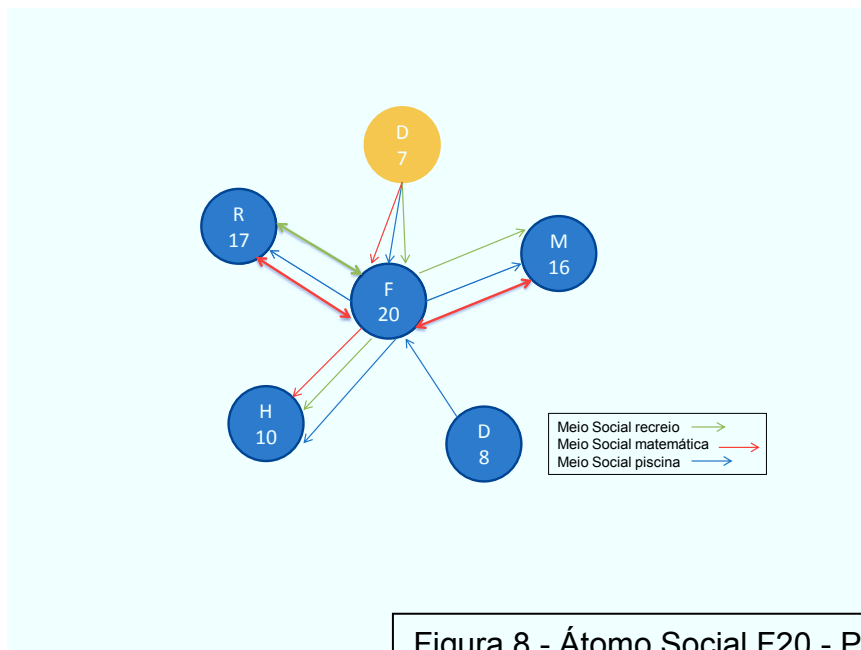


Figura 8 - Átomo Social F20 - Preferências



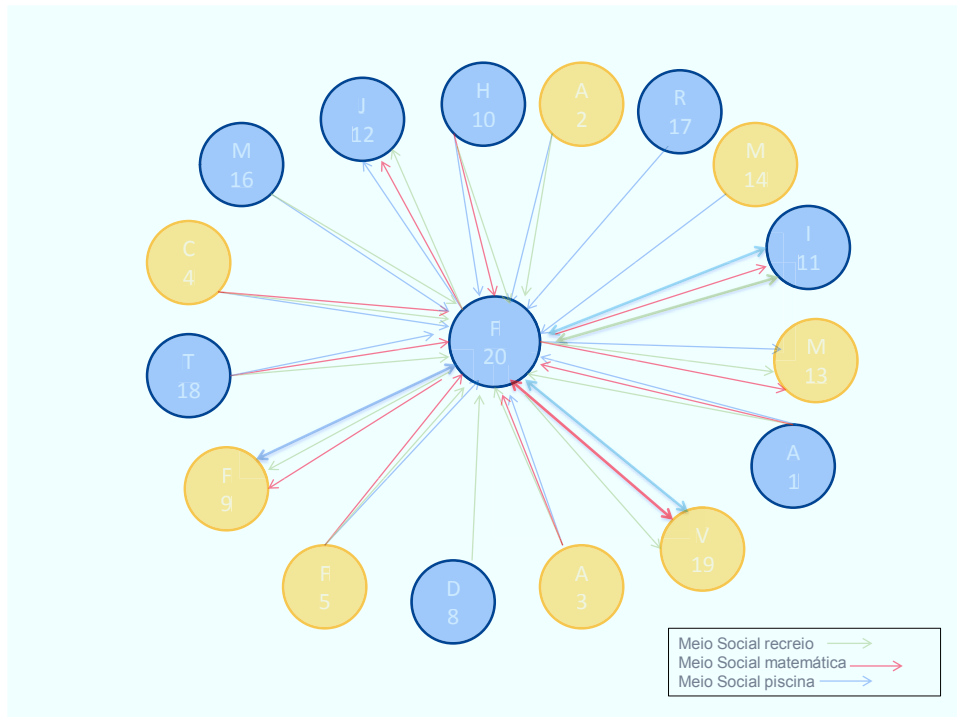


Figura 9 - Átomo Social F20 - Rejeições

Passando agora, especificamente, para o átomo social da aluna M15, na zona das preferências (Fig.9), nota-se interesse mútuo da aluna com A3 e C6, nas áreas do lazer, sendo escolhida por D8 para os exercícios de Matemática.

Já na zona das rejeições (Fig.8), é evidente a sua exclusão por grande parte dos alunos da turma. Nas três áreas sociais estudadas, os seguintes colegas: A2, F9, J12, M13, M14 e V19, rejeitam a aluna. Há, também, rejeição em duas áreas, recreio e Matemática, dos alunos A1, C4, F5 e I11, do aluno T18 só no recreio e D7 só na área da Matemática. Será relevante salientar também, que esta aluna é rejeitada, mas rejeita igualmente, nas três áreas em estudo, as alunas F9 e V19. A mesma apreciação recai sobre a aluna C4, que rejeita e é reciprocamente rejeitada, nas brincadeiras no recreio e nos exercícios de Matemática. Ainda é possível apurar, que acontece a mesma rejeição mútua com a aluna M14, agora nos exercícios de Matemática e nos jogos na piscina. Concluímos, então, que a aluna M15 não consegue criar, nem estabelecer empatia e laços sociais com as alunas V19, F9, C4 e M14.

Se recordarmos o perfil desta aluna, diríamos que a sua capacidade cognitiva é fraca, mas as características da personalidade são pautadas pela paciência, tolerância, carinho e simpatia. Não tem, ainda, desenvolvida a capacidade de resolução de problemas, como aliás, muitos dos seus colegas da turma, que nem por isso são rejeitados. Esta aluna para além de ser nova na turma, achamos que por alguma característica da sua personalidade, ainda não conseguiu ser aceite por grande parte dos seus colegas de turma.

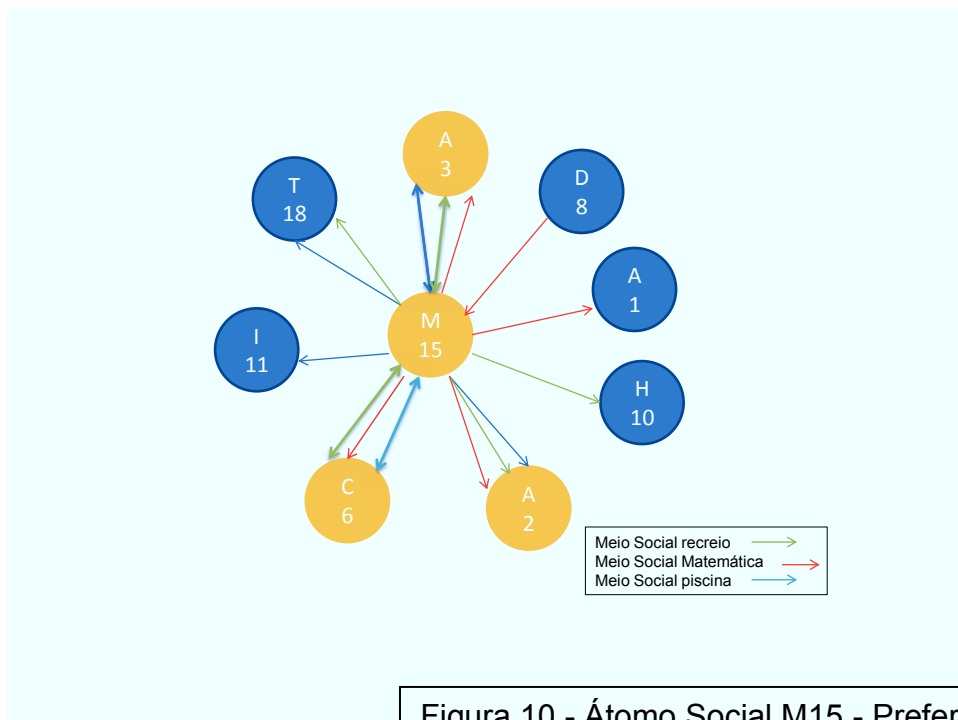


Figura 10 - Átomo Social M15 - Preferências

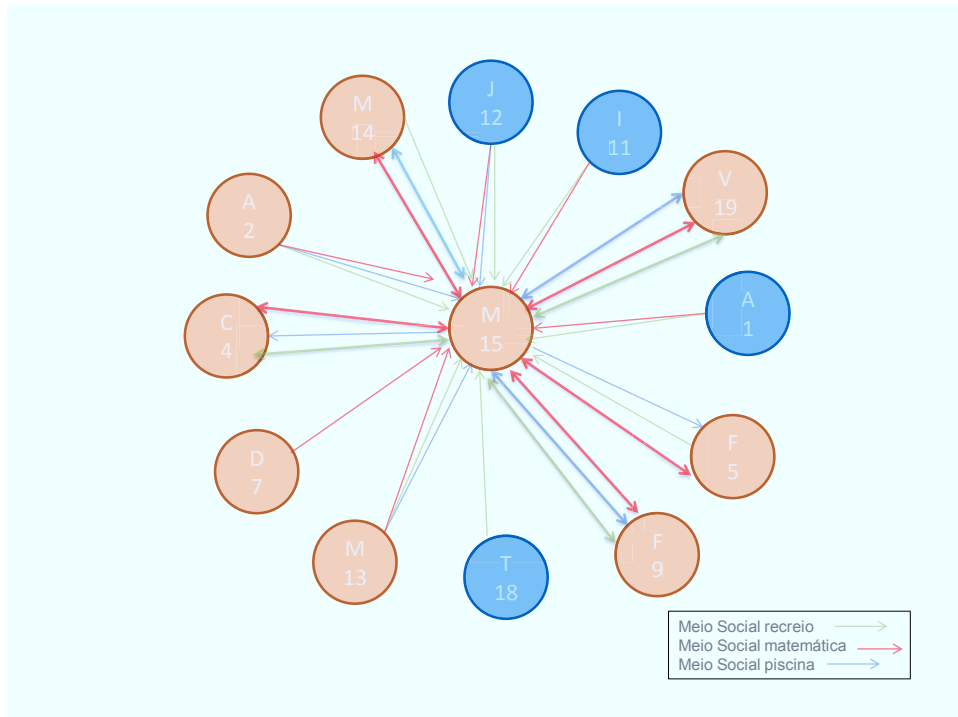


Figura 11 - Átomo Social M15 - Rejeições

Este estudo dos sociogramas coletivos serviu de base ao exame das relações entre subgrupos. Ao direcionarmos-nos para o sociograma coletivo das escolhas recíprocas, especificamente na análise referente às “brincadeiras no recreio” (Anexo 11), podemos aferir a existência de quatro subgrupos. O subgrupo A é constituído por quase todos os alunos do sexo masculino, com exceção de R17 e F20 (os rapazes mais rejeitados do grupo), e comporta os seguintes alunos: A1, D8, H10, I11, J12, M16 e T18. Neste grande grupo, parte das preferências recaem sobre o aluno A1, seguindo-se os alunos H10 e T18, como sendo os mais escolhidos nesta área.

O subgrupo B é constituído por sete das onze alunas da turma, : A2, C4, F5, F9, M13, M14 e V19. Neste subgrupo as preferências recaem, sobretudo, em F9, seguidas das alunas M14 e C4.

O subgrupo C é constituído por apenas quatro alunas que se encontram à margem do outro grupo feminino - o subgrupo B. Assim, este subgrupo é formado pelas alunas A3, C6, D7 e M15. No centro das interações temos a aluna A3, pois tem relações mútuas com as outras três colegas.

Para finalizar esta primeira observação, temos que considerar as relações estabelecidas pelos alunos que estão mais à margem dos subgrupos - os alunos R17 e F20. Devido à escolha recíproca entre os alunos R17 e M16 (que está incluído no subgrupo A) e entre R17 e F2, podemos considerar a existência de mais um subgrupo, que apesar de estar muito isolado dos restantes alunos, tem a sua representatividade no seio desta turma. Neste sentido, consideramos os alunos R17, M16 e F20 como sendo um pequeno subgrupo.

Uma análise muito similar poder-se-á fazer relativamente aos subgrupos, formados na área social da Matemática e na área social da piscina. Apesar de pontualmente, os alunos escolherem, preferencialmente, colegas pelas suas capacidades matemáticas, muitos acabaram por fazer as suas escolhas tendo em conta as suas relações de amizade. Assim, continuamos a ter os mesmos subgrupos, no entanto, parece-nos que na área da Matemática a aluna M15 não está incluída no subgrupo C, uma vez que não é escolhida por nenhum dos seus elementos, ou seja, pelas colegas A3, C6 e D7. Verificamos que nesta área, a aluna estará excluída de pertencer a algum dos subgrupos estabelecidos. O mesmo se pode dizer, na área da piscina, o aluno F20 está excluído do subgrupo a que pertencia. Tendo em conta que as ligações que possuía com R17 o mantinham neste subgrupo, na área da piscina não existem estas ligações. Consideramos assim, que nesta área social, o aluno é excluído pelos seus pares. Nesta área, piscina, o aluno recebe duas escolhas (uma com o subgrupo A e outra com o subgrupo C) e treze rejeições.

Segundo Bastin, depois dos subgrupos se formarem, estes são considerados pelos membros da turma, e desta forma, os alunos adquirem consciência da sua existência enquanto subgrupo. Após esta consciencialização, os elementos do subgrupo funcionam de forma muito semelhante a respeito de “problemas que lhe interessam, pois cada um tem tendência para alinhar com os camaradas de equipa” (Bastin, 1966:173). Desta forma, a formação dos subgrupos tem como consequência “suscitar a criação de sistemas de normas, de sistemas de valores que, reciprocamente vão

cimentar ainda mais subgrupos” (Bastin, 1966:173). Contudo, este sistema de valores sociais sofre, à medida que as crianças crescem, numerosas modificações que decorrem das “modificações da vida do grupo” (Bastin, 1966:13).

### **5.5- Síntese da Análise Final**

A investigação que levamos a cabo, pretendeu conhecer a estrutura psicossocial na turma de uma criança portadora de Autismo. A interpretação dos resultados recolhidos a partir dos diferentes instrumentos de pesquisa – teste sociométrico, entrevistas, observações informais e vários documentos (atas, relatórios médicos, PEI e Escala de Avaliação – CARS - remetem-nos para conclusões, que apesar de analisarem um momento preciso na vida deste grupo, dão resposta à questão problema que definimos para esta investigação.

Após o exame pormenorizado dos diferentes sociogramas ficamos a compreender, de imediato, quais as relações de forte afinidade e quais as crianças que não estão socializadas com os colegas do seu respetivo grupo, ora porque vivem em relações conflituosas, ora porque são ignoradas pelos seus pares. Este trama social é, simultaneamente, um fenómeno afetivo e cognitivo em que cada criança está envolvida e um fenómeno psicossocial de interrelações humanas. É sem dúvida, na fusão dos problemas sociais e dos problemas psicológicos, na atmosfera grupal, que se explicam as dificuldades no desenvolvimento deste estudo científico.

Relativamente à coesão, forças atrativas que se geram no seio da turma, podemos considerar este grupo forte, uma vez que existem muitas relações recíprocas que se mantêm em diferentes meios sociais. Contudo, consideramos que os subgrupos A e B apresentam uma estrutura bastante fechada, uma vez que apenas dois, dos oito alunos que são novos nesta estrutura grupal, conseguiram penetrar nas redes de comunicação existentes. Assim, a aluna F9, apesar de frequentar pela segunda vez o 5.º ano de escolaridade e de vir de um Agrupamento de escolas do sul do país, possuiu

competências sociais que a ajudaram a criar fortes laços de amizade, sobretudo, com o subgrupo B, constituído em grande parte pelas raparigas que frequentam esta turma. Paralelamente a esta aluna, também, o aluno H10 que foi matriculado na turma pela primeira vez, embora já tenha frequentado o mesmo meio escolar que os restantes colegas, conseguiu a mesma aceitação pelos pares. Acreditamos que o facto de já ter contacto com alguns dos colegas poderá ter ajudado na sua interação e aceitação social. No entanto, se compararmos este aluno com a aluna M15, que foi matriculada nesta turma nas mesmas condições, aferimos a grande disparidade existente na forma como são preferidos e rejeitados pelos pares. Assim, acreditamos que são as características individuais de cada um, sobretudo as que agradam os parceiros sociais, uma vez que o aluno não tem um grande desempenho escolar, que origina estas diferenças e que leva H10 a ser o mais escolhido em dois meios sociais (recreio e piscina) e que M15 a aluna mais rejeitada nos três meios sociais analisados.

Os restantes alunos novos na turma – A3, C6, D7, M15, R17 e F20, foram criando laços sociais entre si, e também, várias relações conflituosas, o que faz dos alunos M15, R17 e F20, os menos escolhidos e os mais rejeitados pelos colegas da turma. Estas crianças que são consideradas pelos pares como sendo agressivas ou ineficazes na sua tarefa social, são vistos, por muitos estudiosos, como crianças problema, uma vez que se sentem excluídas, perturbam e transformam a atmosfera tranquila do grupo, havendo cada vez mais dificuldade de serem aceites pelos outros.

Consideramos, ainda, que as crianças que receberam poucas rejeições e poucas preferências são crianças ignoradas pelos seus pares (Bastin, 1966:163). Pensamos, por isso, que a aluna D7 é bastante ignorada pelos pares, uma vez que, apenas é escolhida por A3 em três atividades e por C6 em duas. Na zona das rejeições, existem igualmente, poucas escolhas, pois é rejeitada por A1 e D8 em duas áreas e por C4, F9, M13 e M14 numa área específica. Para Bastin, estas crianças são muitas vezes “pouco interessadas em contactos sociais e a expansão social é muito limitada, mas podem estar interessadas em atividades extragrupo e possuírem uma personalidade bem

equilibrada” (Bastin, 1966:163). Porém, a análise do perfil da aluna mostra-nos que esta tem pouco interesse na escola e o seu absentismo confirma a sua postura. Será importante lembrar que a aluna frequenta pela terceira vez o 5.º ano, facto que não torna aliciante a permanência na sala de aula. Para além destas circunstâncias, a aluna foi caracterizada por ter uma fortíssima liderança, de carácter negativo, uma vez que acabou por influenciar a aluna C6, e ambas, acabaram por faltar permanentemente às aulas, nas duas últimas semanas do ano letivo. Acreditamos que “quem não está esquece” e poderá ser este facto o que leva os colegas a afastarem-se desta aluna.

Esta análise grupal, que acabamos de realizar, apoia a hipótese 1 do nosso estudo, que afirma que no seio desta turma há fortes relações de amizade, e também, relações conflituosas e indiferentes.

No que concerne à hipótese 2, que estabelece uma forte ligação entre o estatuto sociométrico, especificamente popularidade, e os fatores psicossociais, parece-nos haver uma certa ligação, uma vez que um dos alunos mais populares, A1, apresenta boas capacidades cognitivas, no entanto, o mesmo não se poderá dizer dos outros dois alunos com grande popularidade, F9 e T18, que não sobressaem pelos seus conhecimentos académicos. Porém, parece-nos claro, que determinadas características da personalidade como paciência, tolerância, carinho, e competências sociais como simpatia e capacidade de resolver problemas são elementos fundamentais no estabelecimento de fortes relações de amizade e na criação de popularidade face aos elementos de um grupo.

Através das últimas análises, sobre o aluno com autismo, consideramos que o seu desenvolvimento funcional e o padrão das suas dificuldades e limitações não impulsionam a sua rejeição. Aliás, este aluno não é rejeitado por um único colega da turma, o que mostra, claramente, a forma abrangente como aceitam e compreendem a sua patologia. Pensamos que a forma como, grande parte dos colegas, foram sensibilizados para a Perturbação, bem como cresceram e aprenderam, diariamente, a viver e conviver com ela, originou uma inclusão verdadeira e fecunda. Fruto desta feliz realidade é o trabalho da equipa de Educação Especial, que atuando em

parceria com todos os professores, médicos e terapeutas, e lembrando sempre o contributo da família, conseguiu, que apesar da diferença e das limitações inerentes à perturbação, minimizar as limitações e ampliar as potencialidades deste aluno. Acreditamos, pois que a hipótese 3 está confirmada, uma vez que as características da Perturbação Autística inerentes a esta criança, impulsionam a sua aceitação pelos colegas da mesma turma.

O nosso estudo revelou-nos, ainda, que todos os programas escolares que abarcam as adequações no processo de ensino-aprendizagem e potencializam atividades como a Hidroterapia, ajudam na minimização dos défices sociais e de comunicação, beneficiam em grande escala a correta integração. Por isso, acreditamos que a hipótese 4 está completamente constatada, uma vez que o ambiente escolar e o contexto familiar em que está inserida esta criança favorecem o seu crescimento social. Porém, reconhecemos que se o contexto familiar fosse mais rico em interações sociais recíprocas, o aluno poderia refletir a presença de outros interesses nas suas brincadeiras.

Antes de terminarmos, será importante focarmos a nossa perspetiva relativamente à forma como os alunos, desta turma, percebem as suas amizades. Assim, através das grelhas expostas, nos anexos 25 e 26, é possível detetar, com clareza, o nível de perceção que têm as crianças desta faixa etária. Relativamente à perceção das amizades, apesar de vários alunos possuírem consciência muito apurada da realidade, há sempre falhas nessa perceção. Por exemplo, a aluna F9 tem uma ótima noção das suas amizades, pois escolhe e tem noção que seria escolhida pelas amigas A2, C4, F5, M13 e M14 nas diferentes atividades, contudo, a sua perceção, apenas erra na área da Matemática com as colegas A2 e C4. O mesmo podemos aferir da aluna C6 que com exatidão acredita que seria escolhida por A3 em três atividades, por M15 em duas e por D7 numa, no entanto, não tem noção de ser escolhida por F9 e M14. Ainda, a aluna A3, que acha que seria escolhida por A2, numa atividade, por F5 em duas e por F9 e M14 em três, mas as suas perceções estão longe da verdade. Todavia, tem uma noção correta da amizade de C6, pois escolhem-se mutuamente nas três atividades investigadas.



Pelo que acabamos de expor, estas ideias parecem refutar a hipótese 5, pois as crianças desta faixa etária – 10/12 anos - revelam percepções com alguma fragilidade.

Após esta análise pormenorizada e indo ao encontro dos objetivos delineados, depreendemos que num contexto escolar saudável se potencializam verdadeiras relações de afinidade, compreensão e aceitação do outro, que está perante a sua realidade e que necessita de apoio e amizade. De facto, existem crianças, que apesar de não lhes ter sido diagnosticada nenhuma perturbação ou problemática específica, necessitam de fomentar as suas relações interpessoais e de encontrar, no meio escolar, afeto e compreensão entre os pares. Sem dúvida, que as relações psicossociais dão um excelente contributo para o correto desenvolvimento emocional, psicológico e social de qualquer ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora que chegamos à fase final do nosso trabalho é importante referir algumas considerações que marcaram a nossa investigação. Antes de mais, será relevante entender que o desafio educativo cresce de dia para dia, e apela à criação de programas educativos baseados em aprendizagens para a vida, tendo em conta as características individuais de cada aluno.

Estando a Perturbação Autística inserida nas PGD é necessário equacionar uma avaliação eficiente e precoce, capaz de originar uma intervenção adequada e atempada, para que os défices se atenuem, e o sucesso escolar e pessoal possam ser atingidos. As desordens na área social atingem um grupo heterogéneo de alunos, que, muitas vezes, não se inserem no grupo de crianças que apresentam NEE. A integração do teste sociométrico, no meio educativo, é uma mais-valia no diagnóstico das relações interpessoais que necessitam de transformação, e contribui para determinar os pontos de tensão, encontrando-se os alunos que necessitam de apoio e evitando-se conflitos e a desagregação social. Estas dificuldades sociais nem sempre são compreendidas e bem interpretadas pelos professores e pela comunidade educativa, que acaba por responder a estes obstáculos com a arma da exclusão. Contudo, a chave do sucesso educativo passa pelo reconhecimento das diferenças e pela adaptação do ensino/aprendizagem face às características específicas de cada criança. As estratégias de ensino devem ser personalizadas e baseadas nas áreas instrumentais que se apresentem fracas, para que as crianças realizem aprendizagens fecundas e sejam capazes de evoluírem. Com o apoio multidisciplinar das equipas educativas especializadas, é possível que estas crianças enriqueçam e se potencie as suas capacidades.

Na dinâmica da escola intervêm diversos agentes educativos: professores, alunos, auxiliares, pais e encarregados de educação, sendo as

interações que se estabelecem núcleo de fortes respostas e comportamentos que irão despoletar variadíssimas reações. Por isto, é fundamental, que a nossa sociedade prospere em dinâmicas que cultivem as relações interpessoais, alicerçadas “no respeito, na reciprocidade, na aceitação incondicional de todos, na confiança, na comunicação empática (o saber pôr-se no lugar do outro) e na cooperação” (Xesús, 2005:97). Não podemos esquecer que só haverá uma convivência frutuosa, quando consolidada na disciplina democrática. Para que a escola possa assumir o seu papel democrático, é essencial que todos discutam e assumam os critérios e as normas de atuação. É claro, que a disciplina deverá estar inerente a todo o processo educativo, mas a forma de a exercer pode alterar o desenvolvimento social das crianças e jovens. Na verdade, a chave de toda a convivência está na disciplina democrática que assenta “em valores de respeito mútuo, nos direitos e deveres e na capacidade de sacrifício”, ou seja, a disciplina deverá crescer lado a lado com o diálogo, com a troca de ideias, a negociação e a persuasão (Xesús, 2005:103).

A comunidade educativa e a família deverão viver de braços entrelaçados, de forma a poderem potencializar instrumentos essenciais para o desenvolvimento global e integral de cada criança. Este deverá ser o compromisso de qualquer educador, seja ele professor ou pai, procurando novas formas de crescimento e aprendizagem, novas estratégias e processos de ensino/educação que possam contribuir para a sua inclusão na sociedade.

Este trabalho de investigação é a prova do esforço e do empenho na procura do conhecimento mais frutífero, das recolhas de dados fidedignas e das análises mais detalhadas, para que, os objetivos da investigação fossem concretizados. Acreditamos que esta investigação deu frutos na área da compreensão das redes de comunicação desta turma, e ajudou a fomentar relações interpessoais entre as crianças que cresceram mais à margem, estimulando o sentido da felicidade escolar e social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 📖 ABRANTES, P., SERRAZINA, L. & OLIVEIRA, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica.
- 📖 AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, DSM-IV-R (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- 📖 BASTIN, G. (1966). *As Técnicas Sociométricas*. Lisboa: Moraes Editora.
- 📖 BOGDAN, R & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- 📖 BOSA, C. & CALLIAS, M. (2000). *Autismo: breve revisão de diferentes abordagens*. *Psicologia reflexiva crítica*, 13, 167-177.
- 📖 BROCK, A., DODDS, S., JARVIS, P. & OLUSOGA, Y. (2011). *Brincar - aprendizagem para a vida*. São Paulo: Artmed Editora.
- 📖 CAMPION, M. (2000). *Hidroterapia – princípios e prática*. Tamboré (Brasil): Editora Manole.
- 📖 CAROMANO, A. & CANDELORO, J. M. (2001). *Fundamentos da Hidroterapia para Idosos*. *Arquivos Ciências Saúde Unipar*, volume 5, nº 2.
- 📖 FACHADA, O. (1998). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.

📖 FILHO, P. (2003). *A psicomotricidade relacional em meio aquático*. Tamboré (Brasil): Editora Manole.

📖 FONSECA, V. & MARTINS, R. (2001). *Progressos em psicomotricidade*. Lisboa: FMH edições.

📖 GAUDERER, C. (1997). *Autismo e outros atrasos de desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais*. Revinter Editora.

📖 GARVEY, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra

📖 GLEITMAN, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

📖 IKUNAS, J. (1979). *Desenvolvimento Humano*. Brasil: McGraw-Hill.

📖 JORDAN, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

📖 LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2010). *Investigação qualitativa -fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

📖 LOPES, A., BERNARDES, A., LOUREIRO, C., VARANDAS, J., OLIVEIRA, M., DELGADA, M., BASTOS, R. & GRAÇA, T. (1992). *Atividades matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto editora

📖 MARQUES, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma intervenção desenvolvimentista com mães*. Coimbra. Quarteto Editora.

📖 MUSSEN, P., CONGER, J. & JEROME, K. (1977). *Desenvolvimento e Personalidade da criança*. São Paulo

📖 NETO, C. (1997). *Jogo e Desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH.

📖 NUNES, T. & BRYANT, P. (1997). *Crianças fazendo matemática*. Porto Alegre: Artes médicas

📖 PAPALIA, D., OLDS, S. & FELDMAN (2001). *O mundo da criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

📖 RIVIER, B. (1983). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Aster.

📖 SIEGEL, B. (2008). *O mundo da criança com autismo*. Porto: Porto editora.

📖 SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1999). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

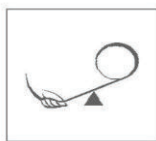
📖 STRECHT, P. (2008). *A minha escola não é esta*. Lisboa: Assírio e Alvim.

📖 TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

📖 VAYER, P. & RONCIN, C. (1994). *Psicologia atual e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

📖 XESÚS, J. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: ASA editores

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE **PAULA FRASSINETTI**



Mestrado em Ciências da Educação  
**Educação Especial**

# **Anexos da Dissertação de Mestrado**

A estrutura psicossocial na turma de uma criança  
portadora de autismo

**Carla Alexandra Gonçalves da Silva**

Dissertação submetida para satisfação parcial dos requisitos do grau de  
**Mestre em Ciências da Educação — Especialização em Educação Especial**

Professor Doutor Júlio Emílio Pereira de Sousa

março de 2013

# Anexo 1

## Teste Sociométrico

Um estudo de investigação pretende estudar as dinâmicas de grupo entre as crianças de algumas turmas do 5ºano.

A tua colaboração deverá ser espontânea e verdadeira para que os resultados sejam válidos. O conteúdo das respostas não será revelado.



### I – Brincadeiras no recreio

1 – Quais, entre os teus colegas de turma, escolherias para brincar no recreio da escola?

--	--	--	--	--

2- Quais, entre os teus colegas da turma, nunca escolherias para essas brincadeiras?

--	--	--	--	--

3- Quais os colegas que achas que te escolheriam para essas brincadeiras?

--	--	--	--	--

4- Quais os colegas que achas que não te escolheriam?

--	--	--	--	--



## II- Exercícios de matemática



1- Quais os colegas da turma com quem gostavas de resolver um exercício de matemática?

--	--	--	--	--

2- Quais os colegas da turma com quem que não gostavas de resolver um exercício de matemática?

--	--	--	--	--

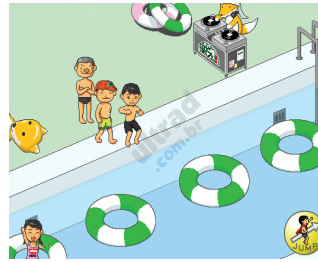
3- Quais os colegas da turma que pensas que te escolheriam para resolver esse exercício?

--	--	--	--	--

4- Quais os colegas que pensas que não te escolheriam?

--	--	--	--	--

### III – Jogos na piscina



1- Quais, entre os teus colegas de turma, convidavas para fazerem alguns jogos na piscina?

--	--	--	--	--

2- Quais os que não convidavas?

--	--	--	--	--

3- Quais os colegas que julgas que te convidavam?

--	--	--	--	--

4- Quais os colegas que julgas que não te convidavam?

--	--	--	--	--

**Obrigada pela tua colaboração!**

Turma	Número

## Anexo 2

Caraterização individual dos alunos da turma					
Designação	Idade Maio 2012	Ocupação Tempos Livres	Disciplinas com nível inferior a 3 <b>3.ºPeríodo</b>	Retenções	Apreciação individual
<b>A1</b>	10	Dançar Hip Hop.	----	0	É um aluno interessado e trabalhador, mas pouco organizado. Atingiu o nível de Bom em todas as áreas curriculares. No 2.ºPeríodo, revelou-se mais distraído e menos empenhado. A mãe mostra-se interessada e acompanha o seu percurso escolar. O pai faleceu há dois anos.
<b>A2</b>	10	Ver televisão e brincar.	---	0	É uma aluna interessada, empenhada e responsável, mas muito tímida e insegura. Atingiu o nível de Bom em todas as áreas curriculares. A família é interessada e acompanha o seu percurso escolar.
<b>A3</b>	11	Passear o cão e estudar.	ING	1 (5ºano)	É uma aluna que demonstra algumas dificuldades. Tem de ser mais responsável, estar mais atenta nas aulas e empenhar-se nas tarefas escolares, quer na escola, quer em casa, cumprindo um horário de estudo diário e realizando os trabalhos de casa.

					A família é interessada e acompanha o seu percurso escolar.
<b>C4</b>	10	Andar de patins e jogar computador.	----	1 (4ºano)	É uma aluna interessada e trabalhadora, no último período desceu bastante as notas. Necessita de organizar melhor o seu estudo em casa, de forma a alcançar melhores resultados. A família é interessada e acompanha o seu percurso escolar.
<b>F5</b>	10	Dançar e andar de bicicleta.	MAT	0	A aluna continua a demonstrar dificuldades nas diferentes disciplinas, apesar de ser notório algum empenho. Deve fazer um maior esforço para ultrapassar as suas dificuldades e alcançar o sucesso escolar. Durante as aulas deve ser mais participativa e procurar esclarecer as suas dúvidas. A família é interessada e acompanha o seu percurso escolar.
<b>C6</b>	12	Estar com os amigos e ver TV.	---	2 (5ºano)	Aluna transferida e que vai frequentar o 5º ano pela 3ª vez. No primeiro 5º ano teve negativas as disciplinas: Inglês, HGP, MAT, CN, EM e FC. e, no segundo 5º ano, apenas tirou positiva a AP e FC. Em maio de 2011, o caso foi

					<p>encaminhado para a CPCJ, devido à fraca assiduidade. A aluna é desconcentrada e revela uma atitude perturbadora, que prejudica o funcionamento da aula e também o seu aproveitamento escolar. Deve empenhar-se e organizar o seu estudo em casa.</p> <p>A encarregada de Educação nunca se deslocou à escola de livre e espontânea vontade, mesmo estando obrigada a manter um contato quinzenal.</p>
<b>D7</b>	12	Sair com os amigos.	CN	2 (2º e 5ºano)	<p>Aluna que demonstra falta de empenho, assim como falta de assiduidade e pontualidade a todas as aulas. Revela desinteresse pela escola e pouca responsabilidade que se reflete no seu aproveitamento. É mentirosa e não leva material para as aulas. Foi sujeita a avaliação extraordinária, porque apresenta negativas a várias disciplinas: Inglês, HGP, MAT, CN.</p> <p>A mãe tem uma atitude complicada, acha que a escola deve pagar tudo à aluna.</p>
<b>D8</b>	11	Jogar computador.	---	0	<p>Aluno com autismo, com boas capacidades cognitivas e problemas na área da socialização</p>

					<p>e linguagem.</p> <p>Necessita de adaptações ao nível dos testes (reposta curta). Aprende melhor através de visualizações e perde-se se na aula se for meramente oral.</p> <p>Demonstrar gosto pela escola e vontade de aprender, mas durante este período esteve mais distraído na sala de aula. Deve continuar a empenhar-se para atingir bons resultados.</p> <p>A mãe é muito cooperante.</p>
<b>F9</b>	12	<p>Dança e ginástica desportiva.</p> <p>Ler livros.</p>	MAT	1 (5ºano)	<p>Aluna transferida que vai frequentar o 5ºano pela segunda vez. Mostra-se pouco empenhada e nem sempre cumpridora com os trabalhos de casa. A falta de organização do seu estudo foi visível no decréscimo do seu aproveitamento. Deve mudar de atitude para atingir bons resultados.</p> <p>Família interessada.</p>
<b>H10</b>	11	<p>Ver TV.</p>	LP ING	1 (3ºano)	<p>O aluno é tímido, meigo e simpático. Esteve integrado numa turma de 4º ano, da mesma escola que os restantes colegas.</p> <p>É um aluno que apresenta dificuldades nas diferentes áreas e necessita de aumentar o nível de atenção e concentração nas aulas.</p>

					<p>Deve preocupar-se em esclarecer as sus dúvidas através da participação na sala de aula e organizar o seu estudo quer em casa, quer na escola, cumprindo um horário de estudo e realizando os trabalhos de casa.</p> <p>Família interessada.</p>
<b>I11</b>	10	<p>Ver televisão, andar de bicicleta e jogar computador.</p>	---	0	<p>É um aluno interessado e trabalhador, mas um pouco desorganizado e muito infantil. Durante o 2º período mostrou-se pouco empenhado e nem sempre cumpridor com os trabalhos de casa. A falta de organização do seu estudo foi visível no decréscimo do seu aproveitamento. Deve mudar de atitude para atingir bons resultados e concentrar-se mais na sala de aula.</p> <p>A mãe mostra-se interessada e acompanha o seu percurso escolar. Não conheceu o pai.</p>
<b>J12</b>	10	<p>Futsal, jogar computador e andar de bicicleta.</p>	---	0	<p>É um aluno interessado e trabalhador, mas um pouco infantil, mas distrai-se com muito facilmente. Deve empenhar-se nas tarefas escolares em casa e na escola para ultrapassar as suas dificuldades.</p> <p>A família mostra-se interessada e</p>

					acompanha o seu percurso escolar.
<b>M13</b>	10	Estudar e brincar.	----	0	É uma aluna interessada e trabalhadora, mas necessita de organizar o seu estudo em casa diariamente para atingir bons resultados. A família é interessada e acompanha o seu percurso escolar.
<b>M14</b>	10	Estudar e brincar.	MAT ING	0	A aluna é interessada e trabalhadora, mas demonstra dificuldades de aprendizagens, nas diferentes disciplinas. É necessário um maior esforço e empenho para ultrapassar as suas dificuldades e alcançar o sucesso escolar. A família é interessada e acompanha o seu percurso escolar.
<b>M15</b>	12	Estudar e ver TV.	LP ING MAT	1 (3ºano)	Esteve integrado numa turma de 4º ano, da mesma escola que os restantes colegas. Demonstra dificuldades de aprendizagem nas várias disciplinas e foi reencaminhada, no ano anterior, para Psicologia devido às suas dificuldades. Distrai-se com muita facilidade e não se empenha nas tarefas escolares. Precisa de mudar de atitude para ultrapassar as suas dificuldades.



					Família pouco interessada.
<b>M16</b>	11	Andar de bicicleta e jogar computador	---	0	É um aluno interessado e trabalhador, mas desconcentrado e irrequieto na sala de aula o que prejudica o seu aproveitamento. Nem sempre cumpre com os trabalhos de casa. Deve moderar as suas atitudes e acatar as palavras dos professores de forma educada. A família mostra-se interessada e acompanha o seu percurso escolar.
<b>R17</b>	10	Jogar futebol, andar de bicicleta e passear	---	0	Aluno transferido. É introvertido e pouco participativo. Deve empenhar-se nas tarefas escolares para ultrapassar as suas dificuldades, participar e esclarecer as suas dúvidas. É fundamental a organização do estudo, quer em casa quer na escola. Família interessada.
<b>T18</b>	11	Andar de bicicleta e estudar.	LP ING MAT CN	0	É um aluno introvertido e pouco participativo. Deve empenhar-se nas tarefas escolares para ultrapassar as suas dificuldades, participar e esclarecer as suas dúvidas. É fundamental a organização do estudo, quer em casa quer na escola. A família mostrar-se interessada,

					mas deixa-o fazer o que quer e não incentiva ao estudo.
<b>V19</b>	11	Passear e jogar computador.	---	0	É uma aluna interessada e trabalhadora, no entanto deve empenhar-se e organizar o seu estudo diariamente para atingir melhores resultados. A família é interessada e acompanha o seu percurso escolar.
<b>F20</b>	11	Jogar futebol	ING EM	0	Aluno transferido no 2.º Período. Revela desinteresse pela escola e pouca responsabilidade que se reflete no seu aproveitamento. A sua assiduidade irregular prejudicou bastante o seu aproveitamento. É fundamental empenhar-se nas tarefas escolares, em casa e na escola, para atingir bons resultados. Família muito instável, pais divorciados.

## Anexo 3

Agregado Familiar dos alunos								
Alunos	PAI			MÃE			Com quem vive?	Irmãos
	Profissão	Idade	Habilitações literárias	Profissão	Idade	Habilitações literárias		Idade
A1	Faleceu	--	--	Doméstica	48	4.º ano	Mãe, irmão, cunhada e sobrinha	21
A2	Carpinteiro	44	12.º ano	Desempregada	40	8.º ano	Mãe e pai	--
A3	Pescador	45	4.º ano	Redeira	45	4.º ano	Mãe, pai e irmã	23
C4	Subempreiteiro	46	6.º ano	Ajudante de cozinha	47	6.º ano	Mãe, pai, irmã, cunhado e avó	25
F5	Escriturário	47	12.º ano	Escriturária	47	9.º ano	Mãe, pai, irmão e irmã	10, 21
C6	Soldador	34	6.º ano	Auxiliar ação educativa	39	6.º ano	Mãe e pai	--
D7	Desempregado	36	9.º ano	Desempregada	46	6.º ano	Mãe e pai	--
D8	Motorista	42	8.º ano	Operária fabril	39	9.º ano	Mãe, pai, irmãos e avó	3,15
F9	Operário (padrasto)	30	9.º ano	Desempregada	31	9.º ano	Mãe e irmã	

								9
H10	Serralheiro	53	4.º ano	Conserveira	50	4.º ano	Mãe, pai, irmãs e sobrinha	21,27
I11	Faleceu	--	--	Desempregada	50	4.º ano	Mãe	28
J12	Dono de mercearia	48	9.º ano	Empregada de armazém	45	7.º ano	Mãe, pai e irmão	25
M13	Técnico de computadores	35	Licenciatura	Auxiliar ação educativa	41	8º ano	Mãe, pai e irmão	7
M14	Escriturário	47	12.º ano	Escriturária	47	9.º ano	Mãe, pai, irmãos	10,20
M15	Vigilante noturno	48	4.º ano	Doméstica	49	4.º ano	Mãe, pai e avó	19, 21, 28 e 30
M16	Serralheiro	48	9.º ano	Educadora de Infância	42	Bacharelato	Mãe, pai, irmãos	3,25 e 26
R17	Gerente (não mora com ele)	--	--	Empregada de refeitório	41	4.º ano	Mãe	17,21
T18	Coveiro	58	4.º ano	Desempregada	38	6.º ano	Mãe, pai e irmãos	6,13
V19	Gerente de Editora	36	12.º ano	Empregada de escritório	37	9.º ano	Mãe, pai e irmãs	7,13

F20	Funcionário Público (não mora com ele)	31	12.ºano	Empregada de escritório	29	Ensino Superior	Mãe	7
-----	---	----	---------	-------------------------------	----	--------------------	-----	---



## Anexo 5

### Caraterização da personalidade e competências sociais

Alunos	Paciência	Tolerância	Carinho	Liderança	Simpatia	Capacidade de resolver problemas
A1	x	x	x		x	x
A2	x	x	x		x	x
A3		x	X			
C4					X	x
F5	x	x	X		x	x
C6				x		
D7				x		x
D8			x		x	
F9	x	x	x	x	x	X
H10	x	x			X	
I11			X		x	
J12	x	x	x		X	
M13	x	x	X		x	
M14	x	x	x		X	
M15	x	x	X		x	
M16				x	x	
R17	x	x	x		x	X
T18	x	x	x		x	X
V19	x	x	x		x	
F20					x	

## Anexo 6

### Guião de Entrevista Semiestruturada

#### Destinada ao professor

Disciplina que leciona: Matemática e Ciências da Natureza – Diretora de Turma

Data: 23/03/2012

Hora: início 16 h

fim 17h

Dimensões	Objetivos específicos	Questões
Acolhimento (A)	Motivar para a entrevista	Voltar a esclarecer sobre os objetivos do estudo, informar que vai ser mantido o anonimato dos dados recolhidos e da pessoa que cede a entrevista.
Visão sobre a problemática (B)	Identificar perspetiva sobre a problemática	<p>B1- Como se posiciona em relação à perturbação do aluno? Acho que é difícil aceder ao aluno. A maior dificuldade que sinto é saber que ele sabe mais do que aquilo que me consegue transmitir. Há alturas, que acaba por me transmitir algo quando eu não estou à espera de receber essa informação. Não é tão direto como um aluno normal. Acho que não temos informação suficiente sobre este problema e que não estamos preparados para lidar com este tipo de alunos. Falta-nos formação para lidar com estes alunos especiais no dia-a-dia.</p> <p>B2-Que importância atribui à inclusão desta criança numa turma de currículo normal? Eu acho que para ele é benéfico, porque o acompanhamento individual, por vezes, peca um bocadinho, e como ele tem aquela parte social limitada. Como tem a colaboração dos colegas é muito bom. Ele acompanha a turma e está integrado naquele sistema de sala de aula. Eu acho que para ele é muito bom.</p>
Desenvolvimento (C)	Identificar evolução, áreas fortes e fracas	<p>C1-Neste momento como avalia a evolução da criança? Quais foram as alterações mais significativas? No início a adaptação foi um bocadinho complicada, sobretudo no entendimento das regras e de como funciona a escola, mas ele rapidamente assumiu como funcionava, e depois de estar dentro da situação superou qualquer dificuldade.</p> <p>C2-Quais são as maiores dificuldades que apresenta? Quais as áreas fracas? Está muito relacionado com a interpretação, tudo o que é entendimento de sentimentos e conceitos abstratos para ele é</p>



	<p>Papel dos pais, professores e técnicos</p>	<p>muito complicado, porque não há uma ligação direta. Na aula de Ciências quando falo de animais há certos conceitos que a ele não lhe diz nada, não tem nada a ver com a vida dele. Ou é uma coisa muito presente, que eu lhe mostre e ele apalpe e que viva, porque se for uma coisa falada a ele não lhe diz nada. Por exemplo na Matemática, nas simetrias e essas coisas, é difícil.</p> <p>C3-E as áreas fortes?  Ele acompanha a turma e é muito bom a Inglês, mas tem dificuldades na área da interpretação. Na Matemática também tem muito bom cálculo, mas o meu receio é que tudo o que é cálculo ele funciona bem, mas a Matemática não passa só pelo cálculo. Por exemplo, agora na geometria, estou a notar que como envolve a motricidade e a parte da interpretação, ele está a começar a ter mais dificuldade.</p> <p>C4-Há comportamentos menos adequados que a criança manifeste no momento?  Quando os colegas começam a falar num tom mais alto a tendência dele é logo tapar os ouvidos. Quando está nos corredores e toca para dentro, também está com as mãos nos ouvidos. A professora da Educação Especial pediu-me para eu insistir com ele, de forma a perder este hábito.</p> <p>C5-Qual a função da família na evolução da criança?  Acho que a mãe tem um acompanhamento muito forte, está sempre presente e preocupa-se em saber o que se passa com ele. Todas as semanas, praticamente, fala comigo. No dia que saio às 18h30, vamos sempre a falar desde a entrada até ao portão. Comparando com outros autistas, acho que a mãe tem ajudado e parece-me haver grande acompanhamento familiar.</p> <p>C6-E dos professores?  A maior parte dos professores, com as suas limitações, penso que fazem esforços para trabalhar com o aluno, no entanto, há aquelas pessoas que são mais conservadoras e nota-se algum preconceito, e às vezes, tem sido complicado gerir as coisas, principalmente na área do EVT. São dois colegas com uma idade mais avançada, e no início, houve alguns problemas. A verdade é que quando este aluno está desinteressado do trabalho pega na sebenta e faz contas do jogo “Preço Certo”, que vê na internet na “Wii”. Ele quando está desinteressado faz uns cálculos que parecem umas coisas sistemáticas. Ele enche uma folha vezes sem conta. Por norma ele não fazia isto nas aulas, no entanto, chegamos à conclusão que nas aulas de EVT a sebenta estava cheia desses cálculos. Ou</p>
--	---	--

		<p>seja, ele devia estar desinteressado, aquilo não o cativava nada e ele começa a fazer aquilo. Depois aconteceu noutras disciplinas, mas não com essa frequência. Entretanto, essa foi uma situação que tentamos eliminar. Às vezes, faz isso quando está na mesa da funcionária no intervalo. Ele fala sozinho e diz aquelas coisas: “O ferro tem este preço -134€, qual a diferença do preço certo?”.</p> <p>C7-E dos médicos e técnicos? Só li os relatórios médicos que ele tem no processo, mas não tenho mais conhecimento.</p>
<p>Relação social estabelecida com o professor</p> <p>(D)</p>	<p>Identificar a relação</p>	<p>D1- Como reage com o vê, no início da aula? Tem tendência de pôr a mão no queixo, apalpa-me as bochechas e faz-me festas nas mãos. Antes de se sentar na mesa vem sempre pôr-me a mão... e ri-se. Houve uma situação muito engraçada...no primeiro dia de aulas, eu não sabia como cativá-lo. Eu aproximei-me dos alunos da turma e ele deu-me logo a mão e andou, toda a manhã, de mão dada comigo. Curiosamente, também, percebeu rapidamente como funcionava o Peddy-Papper. Foi uma coisa que me entusiasmou... ele rapidamente percebeu que havia perguntas num determinado sítio, e no fim de duas questões, já sabia para onde ia, e chegava lá e respondia à questão. Já tinha havido uma primeira reunião e ele foi-me apresentado. Agora eu não sabia se ele seria sensível ao toque e como iria aceitar, por isso tentei esperar para ver o que surgia e ele veio dar-me a mão.</p> <p>Neste momento, ele faz-me sempre carinhos, mas principalmente quando me zango com ele. Ele, muitas vezes, vai às soluções...já tem as suas manhas, mais sabedoria do que era esperado que ele tivesse. Preconceituosamente, começa-se a limitar e pensa-se que estes meninos que têm um problema e limitações, mas eles surpreendem-nos. Ele sabe contornar as limitações, sabe dar a volta, e chega lá da forma que lhe dá jeito, e depois é apanhado em falta. Quando é confrontado começa logo a dizer: “não...não...não”. Depois pede desculpa, levanta-se na aula e vem à minha beira. Eu volto a dizer que estou zangada e ele senta-se, mas passado alguns segundos levanta-se para passar a mão na minha cara, e eu volto a dizer-lhe para se ir sentar, que conversamos no fim da aula. Quando sabe que erra vem dar a graxa. Ele precisa da minha aceitação, precisa que eu lhe diga que está perdoado. No início havia uma situação que era... ele sabia que não podia ir para a biblioteca nos intervalos. Ele tem uma fixação muito grande por computadores... ele vê a “Fox” e depois imita: “Foram os 100 anos de aniversário...”. Ele capta aquilo tudo e tem grande conhecimento. Ele sistematicamente</p>

vai para o computador e vê esses filmes. Há uma regra cá na escola... a biblioteca está fechada no intervalo grande e são 20 min. Ele sempre que não me via ia para a biblioteca, mas depois vários professores o tentavam tirar de lá e não conseguiam. Foi o momento em que começava o berreiro. Nessa altura vinham-me chamar e eu num tom forte dizia-lhe: "Pega na mochila e vamos embora". Ele reclamava, mas lá vínhamos e dirigíamo-nos para a sala de convívio. Claro que nesse momento é preciso acalmá-lo... são os abraços, os beijinhos, as festinhas...tentar acalmá-lo. No entanto, houve uma vez não consegui. Ele estava muitíssimo nervoso e foi a professora da Educação Especial que o acalmou. O problema aconteceu na aula de EVT...ele tinha ficado zangado, berrava e fazia sons exaltados e muito fortes. Eu tentei falar com ele, pôr-lhe a mão, mas ele continuava a berrar. Foi a professora do Especial que lhe põe a mão na cara e ele começou a acalmar. Felizmente, já há muito tempo que não tem este tipo de comportamento. Esta será uma grande evolução...havia esta fase de berrar, mas agora está mais ou menos adaptado. Neste 2ºperido não tem acontecido isso. Ele, às vezes, via-me a entrar na sala dos professores e tentava ir à Biblioteca, mas passado um pouco eu saída da sala e vigiava-o.

Há outra coisa que nos apercebemos...ele na aula de Educação Física vestia-se a correr e ia a correr para a biblioteca. Como não o deixavam entrar na biblioteca no intervalo, ele vestia-se a correr para poder usufruir da biblioteca antes de tocar. Aquilo que começamos a fazer foi tentar que ele cumprisse as regras da aula de Educação Física e que se vestisse com calma e adequadamente.

Houve uma altura que eu lhe disse que à 2ªfeira e à 4ªfeira, depois do almoço, podia ir para a biblioteca, no entanto, houve um dia que não o queriam deixar entrar e ele começou logo num berreiro.

D2- O aluno já manifestou algum comportamento que demonstre empatia ou antipática pela professora? De que forma?

Já respondido atrás.

D3-O aluno está recetivo ao toque? E ao olhar? Faz verbalizações específicas?

Relativamente ao toque penso já ter respondido. Quanto ao olhar... se eu o chamar, ele olha para mim. Normalmente vejo um olhar desperto, mas quando o chamo à atenção, ou quando o chamo e olho para ele, ele tende a olhar para mim.

		<p>Relativamente às verbalizações, quando lhe pergunto algo ele responde. Praticamente participa e é ativo... claro que não faz aquelas frases completas...só quando está a ler é que ele realmente...na aula diz, também, palavras que eu não consigo entender, ou seja, fala sozinho.</p>
<p>Comportamento em sala de aula  (E)</p>	<p>Identificar comportamento, concentração e envolvimento na área disciplinar</p>	<p>E1-Que comportamento costuma manifestar na sala de aula?  A nível de trabalho ele é sistemático. Quando tem trabalho, pode estar quem quer que seja ao lado dele, que ele trabalha no duro. Trabalha...trabalha...trabalha.  Quando na aula de Ciências é para ir à “Escola Virtual” ou ver um filme, fica muito entusiasmado. Começa logo a dizer: “Filme, filme. Escola virtual”, acompanhado com aqueles pulinhos dele...aquelas coisas fantásticas! E faz comentários durante o filme.  Na aula de Matemática, quando as coisas são mais sérias, noto-o distante. Ele está ausente, noutro mundo, mas eu faço uma pergunta e ele responde. Eu nunca tenho a certeza se ele está a ouvir ou se está noutro mundo. Durante a aula expositiva tem uma atitude passiva. Nunca põe o dedo no ar, eu é que tenho que lhe perguntar diretamente. No entanto, quando faço uma pergunta para a turma e ele quer responder, fá-lo sem pedir.</p> <p>E2-Como caracteriza o envolvimento/concentração do aluno na sua área disciplinar?  Ele envolve-se muito nas atividades mais direcionadas e tem uma boa concentração, apesar das ausências, como já referi. Ou seja, quando a aula é mais expositiva, ele ausenta-se e eu nunca sei bem se está lá ou não... acho que é característico da sua forma de estar. Ele tem um caderno muito organizado e trabalha afincadamente, apesar de ser melhor aluno a Matemática do que a Ciências. Contudo, há envolvimento em ambas as disciplinas.</p> <p>E3-Há algum conteúdo/tarefa que o motive em especial para a realização dos trabalhos propostos?  O computador, jogos, exercícios interativos ou matemática, na área do cálculo. Tudo o que é cálculo e raciocínio matemático ele é o primeiro a acabar. Depois fica muito contente por conseguir e começa a dizer muito eufórico: “Conseguí...conseguí”.</p> <p>E4-Que comportamento demonstra nesses momentos?  Respondido atrás.</p>

		<p>E5-Necessita de algum apoio específico?  Se for uma aula expositiva, não pergunta o que não percebeu, nem pede ajuda. Se tiver a fazer exercícios e não perceber, aí chama por mim. Ou seja, quando eu passo por ele agarra-me no braço e puxa. Não verbaliza o que quer, mas eu entendo o que está a precisar. Hoje, na aula de Matemática, ficou todo atrapalhado, porque usar a régua e o transferidor é muito complicado. Ele segura na régua, o traço foge e fica tudo torto. Por isso, mal passei por ele, põe-me a mão e eu segurei na régua e ele traçou.</p> <p>Na área de ciências a dificuldade prende-se com a interpretação...mas ele tem uma coisa muito boa, porque sabe utilizar o livro, ou seja, quando não sabe procura no livro e sabe onde está a matéria.</p> <p>E6-Quando não compreende algum assunto que comportamento manifesta?  Já respondido.</p> <p>E7-E que comportamento manifesta quando algo não é como deseja?  Já há uma grande adaptação e ele já está muito melhor. No início sei que quando não percebia alguma coisa ficava muito nervoso e exaltado.</p> <p>Na minha aula, na correção de um trabalho de casa, como era um momento mais morto, virou o caderno e começou a escrever as sequências do jogo do “Preço Certo”, mas só aconteceu uma vez. Na aula da professora de Português também aconteceu uma vez, mas a colega resolveu logo ali o problema e ele nunca mais fez. Agora noutras aulas, por exemplo na Expressão Musical, que é uma área que ele tem muita dificuldade e que tem o professor de apoio, sei que o professor viu, mas deixou. Na aula de EVT, que também é uma área que não lhe diz muito, também aconteceu. No início teve muita dificuldade em perceber o que eram estas disciplinas...o funcionamento da aula... a professora de Educação Especial começou a ir à aula e ele chegou a dizer muito contente: “Consegui fazer uma árvore”. Ele fica muito satisfeito quando consegue e muito frustrado quando não consegue, e fica alterado...começa a ficar nervoso, a fazer gestos, a imitar sons. No 1.º Período houve muitos comentários dos professores sobre estes comportamentos, mas agora não tenho ouvido.</p>
Relação social estabelecida com os	Compreender e caracterizar a relação estabelecida	F1-O aluno demonstra interesse em cooperar com os colegas? Como o faz? Em sala de aula não. É muito individualista. Ele tem sempre um colega ao lado que o apoia muito e ele utiliza esse apoio

<p>pares</p> <p>(F)</p>	<p>com os pares</p>	<p>quando precisa de alguma coisa, pede aos colegas ou à professora. Ele diz “cordões”, coloca o pé em cima do colo e alguém que lhe aperte os cordões. É assim um bocadinho... mas os colegas têm uma boa relação com ele. Por exemplo, quando ele faz barulhos na aula, ninguém diz nada... já deve ser o conhecimento da primária... os colegas quando o veem assim passam-lhe as mãos nas costas e tentam acalmá-lo e realmente acalma. É importante referir, que após aquela situação na biblioteca, tentei fazer grupos de trabalho para tentar maior socialização, ou seja, naquele intervalo grande, um grupo de alunos, por semana, estava mais perto dele. Houve a situação de uma menina que estava à beira dele, desde a primária, e que me pediu para sair. Eu acho que a carga da responsabilidade que sentia, estava a prejudicá-la, e por isso, tivemos que trocar os meninos. A aluna acabou por referir à professora da Educação Especial que não queria ficar mais à beira dele, porque queria brincar. Quando perguntei quem queria ficar à beira dele, vários alunos se disponibilizaram e consegui resolver a situação.</p> <p>F2-Os colegas de turma estão conscientes da problemática do aluno?</p> <p>Grande parte dos alunos estão com ele desde escola primária e conhecem a situação. Evidentemente, há alunos novos na aula, e por isso, numa aula de Formação Cívica passei um PowerPoint a explicar o que eram meninos autistas. Eles tinham dificuldade em perceber, por que que ele era autista, por que que ele era diferente. No início, aqueles alunos novos, riam-se um bocadinho da atitude dele. Os outros não, porque estavam habituados ao seu comportamento.</p> <p>F3-Como reagem ao seu comportamento?</p> <p>O nosso menino é um bocadinho aproveitador...as meninas têm aquela atitude maternal e arrumavam-lhe a mochila. Eu comecei a insistir que fosse ele a arrumar...no início reclamou, mas agora está melhor...às vezes, a mochila cai e ele fica muito nervoso e os colegas ajudam. Há uma coisa que ele não faz é vestir o casaco.</p> <p>F4-Sabe quais as brincadeiras que realiza no recreio?</p> <p>Ele não socializa...era aquilo que estava a dizer...eu tentei fazer uns grupos de trabalho para fazerem jogos com ele. Algumas vezes funcionou e ele foi jogar, mas a maior parte das vezes, ele não queria, berrava e afastava os colegas. A única coisa que ele gosta mesmo de fazer é estar no computador. Ele nos intervalos vai para esta sala de convívio e vai para o computador que não tem internet. Em alguns dias está a fazer uns joguinhos com minas, mas desmotiva-o rapidamente. Ele gosta mais da biblioteca, porque tem internet</p>
-------------------------	---------------------	--

e ele pode ver os filmes de que gosta. Alguns alunos da turma, também passam o intervalo aqui, porque tem jogos e xadrez. Pelo que eles me disseram, uma vez, pediu para jogar com eles...como é uma situação muito rara, vieram contar-me. Sei que os colegas tentam andar com ele, mas como não lhes ligava...é a parte mais difícil. Como me apercebi que a situação dos jogos lhe estava a causar instabilidade, disse aos alunos da turma para o deixarem, quando ele não quer brincar. Ele estava a ficar muito nervoso com esta situação. Os colegas insistiam e diziam-lhe: “Anda, anda brincar” ou “anda dar uma volta à escola”, mas ele não queria. Também é verdade, que no início, a professora de Educação Especial, lhe disse que a escola era grande e que se podia perder e que o melhor era ficar aqui... e a regra ficou. Ele senta-se a lanchar ou fica lá em baixo numa mesinha ou vai para a sala de convívio. A ideia é que ele nunca fique sozinho e que tente socializar...portanto, há uma mesinha lá me baixo, onde estão os outros meninos da Educação Especial e a ideia era que eles lanchassem todos juntos. Normalmente, ele não vai para a beira deles, prefere comer nas escadas, e no fim, vem para a sala do aluno.

F5-Fá-las sozinho ou com os colegas da turma?

F6-Há alguma relação de amizade mais forte com algum colega da turma?

Assim diretamente não. Todos os colegas que vieram com ele têm preocupações...dizem-me, às vezes, que um aluno o empurrou, porque não percebem que ele é diferente ou dizem-me que lhe chamaram um nome...os colegas estão sempre preocupados. No início, andavam muito à volta dele, mas ele tornou-se muito autónomo e como anda bem sozinho, já não sentem aquela necessidade de andarem atrás dele. Ele tem a vida dele e os colegas têm a deles.

No contexto de sala de aula, ele faz aqueles ruídos, mas ninguém se manifesta. Para eles é uma coisa perfeitamente normal. É curioso que mesmo nas aulas de Ciências experimentais, que o trabalho é de grupo, ele está mais apático. Ele está simplesmente a observar...parado a olhar. Só quando é para registar é que começa a olhar para os lados a ver como se faz.

F7-E de outras turmas?

Que eu saiba não.

F8-Sabe com reage, quando alguma brincadeira não é como deseja?

Foi aquela situação de os colegas o quererem levar para

		<p>brincar e ele não querer...começa logo a imitar aqueles sons e a mexer os braços.</p> <p>F9- Quando é como deseja? Diz o “boa” ou “Conseguir” e também mexe os braços.</p>
<p>Expetativas (G)</p>	<p>Compreender expetativas</p>	<p>G1- Que importância atribui às brincadeiras/atividades que realiza com as outras crianças? Tendo em conta, que é uma característica no Autismo, este afastamento social achava que era importante eles brincarem juntos. Achava que era uma coisa que devia trabalhar nele...apesar de ser muito difícil...acho que era importante haver estratégias e formas para que ele tivesse algum tipo de relacionamento com um amigo. Acho, também, que isso não parte só da escola...em casa, também, não é estimulado. No início achei que deveria proibi-lo de ir ao computador, mas depois pensei que se é uma paixão que ele tem, se eu o proibir vai afetar o desenvolvimento dele noutras áreas. Então estipulei horários em que ele pudesse ir...2ª e 4ª feira à hora do almoço e há 2ª, 4ª e 6ª feira, no fim das aulas de Educação Física, de resto não deixo. Se vai para além destes horários, é porque, ele faz a “folha” aos professores da biblioteca. Passa a mão, faz um charme, e depois, chego lá e dizem-me que ele está sossegado e para eu o deixar estar. No início, também, tive este problema...as pessoas têm pena e querem que eu o deixe lá estar, mas acho importante o estabelecimento desta regra e ele tem que cumprir. Se os colegas não podem lá estar, ele também não pode. É engraçado... ele sabe medir...a professora de História disse-me: “eu até sou durona e má, mas ele já conseguiu dar-me a volta”. Acho que nas aulas dela faz umas coisas engraçadas...dá respostas erradas e ri-se...coisa que nunca vi. Ele mede e sabe medir até onde pode ir e com quem. Acho que gosta muito de brincar com a professora, e também, gosta de passar a mão. O toque é importante para ele.</p> <p>G2-Como sabe, o aluno frequenta aulas de hidroterapia. Atribuí-lhe alguma importância? G3-Qual? Acho as aulas importantes, sobretudo, na área da Psicomotricidade, no deslocamento na água e para relaxamento...acho que acaba por ser uma aula que o poderá ajudar, também na parte física, porque ele está um bocadinho gordinho...ele traz imensos pães na mochila...vejo-o sempre a comer. Por acaso, a informação que tenho da aula de Educação Física é que ele acompanha bem a aula.</p>
<p>Reação às sessões</p>		<p>H1- Há alguma alteração no comportamento no dia em que frequentou a aula de hidroterapia (2ªfeira)?</p>



(H)		<p>Ele tem aula de Ciências da Natureza à 2ªfeira ao último tempo e acho-o mais calmo. Desde que começaram as aulas de Hidroterapia sinto-o mais calmo. Houve uma situação, logo no início, que ele veio da Hidroterapia e depois foi para a biblioteca e acabou por faltar à aula de Língua Portuguesa, que é logo a seguir à hora do almoço. Também aconteceu com a aula de História. Ele estava tão concentrado no computador que tocou e ele nem se apercebeu.</p> <p>Ao longo do tempo a Hidroterapia acaba por relaxá-lo, mas não noto mudança no comportamento. Ele tem sempre uma postura muito normal.</p> <p>H2- Há maior envolvimento nas tarefas escolares nos dias em que teve em contacto com a água? E maior concentração?  Não o noto diferente. É o que eu digo...por acaso já há muito tempo que não ouço aquelas birras. Estará relacionado, também, com o trabalho na água?</p> <p>H3- Há maior disponibilidade para ouvir os colegas e para cooperar com eles?  Realmente não noto diferenças...só realizando uma observação sistemática é que poderemos ter algumas conclusões.</p>
Agradecimento		

## Anexo 7

### Guião de Entrevista Semiestruturada

#### Destinada ao professor

Disciplina que leciona: Língua Portuguesa

Data: 6 de março de 2012      Hora: início – 10 horas      fim – 11 horas

Dimensões	Objetivos específicos	Questões
Acolhimento (A)	Motivar para a entrevista	Voltar a esclarecer sobre os objetivos do estudo, informar que vai ser mantido o anonimato dos dados recolhidos e da pessoa que cede a entrevista.
Visão sobre a problemática (B)	Identificar perspetiva sobre a problemática	<p>B1- Como se posiciona em relação à perturbação do aluno? Foi uma novidade para mim. Nunca tinha trabalhado com nenhum aluno autista. Toda a informação que tinha, sobre o autismo, era de uma forma muito leiga e nada muito aprofundado. Acho que é uma das falhas da nossa formação. Quando soube que iria ter um aluno autista, e que iria haver outros alunos autistas, foi-nos facultada alguma informação. Foi a partir desse momento, que tive mais informação sobre esta perturbação.</p> <p>B2-Que importância atribui à inclusão desta criança numa turma de currículo normal? Especificamente sobre o caso deste aluno, acho que é importante estar incluído nesta turma. Mas não sei se não beneficiaria se tivesse mais horas de apoio individualizado, porque há certas matérias ou forma de chegarmos ao aluno que não serão as mais fáceis para que atinja o que se pretende. Acho importante que esteja incluído numa turma de currículo normal. Esta turma apresenta algumas dificuldades de aprendizagem, e talvez por isso, descemos um bocadinho na forma de chegarmos aos alunos, e desta forma, será facilitada a chegada a este aluno específico. Neste caso, acho importante que esteja neste grupo e que tenha uma convivência normal.</p>
Desenvolvimento (C)	Identificar evolução, áreas fortes e fracas	<p>C1-Neste momento como avalia a evolução da criança? Quais foram as alterações mais significativas? Pela informação que li, sobre este aluno, diria que ele não evoluiu num dos aspetos que considero fundamental - a leitura. Ao nível dos outros exercícios de Língua Portuguesa, que faço mais específicos para ele, tem respondido muito bem. Tenho</p>

	<p>Papel dos pais, professores e técnicos</p>	<p>seguido as orientações que me foram dadas previamente e tenho direcionado sempre as perguntas. Por exemplo, na interpretação de um texto, ele não consegue responder a algumas perguntas mais abertas; na expressão escrita, também, não desenvolveu muito. Tendo como ponto de partida o que ele já sabia, ainda não consegue exprimir opiniões, nem consegue desenvolver um determinado tema. As questões mais direcionadas e com escolha múltipla, não é que acerte tudo, mas compreende, ou seja, tem facilidade na compreensão/interpretação de um texto. No entanto, quando tem que escrever frases, mesmo frases muito simples, ainda apresenta muita dificuldade. Esta era uma dificuldade que já tinha sido descrita no 1ºCiclo. Continua a usar palavras soltas, sem construir frases, mesmo frases simples.</p> <p>Portanto, do início de setembro até agora, ainda não consigo descrever grande evolução.</p> <p>C2-Quais são as maiores dificuldades que apresenta? Quais as áreas fracas? Respondeu atrás.</p> <p>C3-E as áreas fortes? A área forte é principalmente a capacidade de memorização. E de uma maneira geral, apesar de o chamar à atenção relativamente a certos comportamentos, eu acho que ele é bem comportado.</p> <p>C4-Há comportamentos menos adequados que a criança manifeste no momento? Há alguns comportamentos. Pelo que me foi apresentado pela colega da Educação Especial, e também pelo que eu li, acho que são comportamentos que estão relacionados com a própria perturbação. Ele utiliza determinados sons, que não consigo identificar como palavras específicas. Também tem gestos muito repetitivos e que não consigo associar a uma situação que possa gerar esse comportamento. Bem... às vezes consigo. Quando utilizo o computador, que é algo que ele manifesta logo agrado, faz gestos com as mãos e sons. No entanto, há determinadas situações que faz gestos e sons que não consigo relacionar com nada que possa estar a acontecer na aula. Não é sempre o mesmo tipo de som, aliás, por curiosidade, ele de vez em quando utiliza palavras em Inglês e os colegas acham muito engraçado. Muitas outras vezes, utiliza sons que eu não consigo perceber qualquer palavra, mas às vezes faz outros sons diferentes. Acho que também é importante referir, que o aluno bate nas pernas com as mãos e esfrega as mãos nas mesmas.</p> <p>Esta turma não é muito grande, mas tem muitas dificuldades e</p>
--	---	---

		<p>uma das áreas que trabalho com os alunos é a oralidade e a escrita. Quando escrevem alguma coisa, não muito extensa, tento que todos ouçam. Contudo, o nosso menino tem muita dificuldade em estar calmo e não fazer algo que vai perturbar. Há várias situações que tenho que pedir silêncio e ele olha para mim e acalma, mas passando um bocadinho é capaz de voltar ao mesmo. Às vezes faz sons baixinhos, gestos, que são mais audíveis, e que grande parte dos alunos, já estão habituados e não reagem mal. No entanto, como há alunos novos no grupo, há um pouco de espanto, mas não reagem mal.</p> <p>C5-Qual a função da família na evolução da criança? O que poderei dizer sobre a família é que o material escolar está sempre bem organizado, e claro que tem que existir ajuda externa. Também posso dizer que faz sempre os trabalhos de casa. É muito certinho. Não sei quem o ajudará, mas as respostas não são todas dele.</p> <p>C6-E dos professores? Inicialmente existiam muitas dúvidas, de todos os professores, sobre a forma como trabalhar com um aluno com esta perturbação. Penso que pela forma como reagiram foi uma novidade para quase todos. Houve mais dificuldade na área de EVT, sobretudo na área mais prática. Houve alguma dificuldade em como trabalhar ou como saber como trabalhar com estes alunos. Houve realmente dificuldade em como chegar até ele e como ajudá-lo a desenvolver mais, porque ele tem muitas capacidades. É uma criança inteligente e poderia progredir mais se conhecêssemos outras estratégias.</p> <p>C7-E dos médicos e técnicos? Não tenho conhecimento.</p>
<p>Relação social estabelecida com o professor</p> <p>(D)</p>	<p>Identificar a relação</p>	<p>D1- Como reage com o vê, no início da aula? Há alguma reação, mas nada de muito significativo. Acontece, por vezes, estar na secretária da funcionária, mas sabe muito bem que professora vai ter. Ele não teve grande dificuldade em adaptar-se. Quando os professores se estão a aproximar, ele também se aproxima, no entanto, quando há mais confusão no corredor tenho que o chamar. Na entrada da sala eu fico à porta para os alunos entrarem, e de vez em quando, ele toca-me no rosto. Normalmente na aula puxa-me pela mão ou pelo braço para eu lhe explicar alguma coisa. Fora deste momentos já o encontrei várias vezes na biblioteca, que é um espaço que ele gosta muito, mas que é algo complicado, porque o que ele gosta é de ir para os computadores. Contudo, a certas horas e</p>

intervalos, ele não pode ir, e quando me vê, faz que não me vê, ou seja, não foca o olhar em mim. Mesmo no exterior, em visitas de estudo, houve alturas em que passei por ele e cumprimentei-o, mas ele não reagiu.

D2- O aluno já manifestou algum comportamento que demonstre empatia ou antipática pela professora? De que forma?

Claro que quando o chamo à atenção, por algum tipo de comportamento, ele fica apreensivo. No início do ano dizia-lhe que ia buscar a folha de registo das carinhas e ele mudava logo o comportamento com receio de ter uma informação negativa, dizia “não”. Neste momento deixei de usar, porque apercebi-me que era a única que o fazia com regularidade. Houve uma altura que não tinha essa folha de registo e optei por lhe pedir a caderneta e ele percebeu qual era a minha intenção, pois é algo que faço com regularidade com os colegas, e reagiu da mesma maneira dizendo um “não”. Como o comportamento se repetiu, tive mesmo que escrever na caderneta, e ele quando a recebeu deu-me um beijo. Foi um pedido de desculpa. Eu sou muito rigorosa relativamente às regras, e a partir do momento, que me disseram que ele tinha que ser tratado com os outros meninos, é isso que eu faço. Houve alguma confusão no início, porque as regras não eram bem iguais em todas as disciplinas, mas ele começou a adaptar-se. Na minha disciplina ele sabe que não se levanta, por isso, quando precisa de alguma coisa agarra-me pelo braço para eu o ajudar. Também acontece que quando foca o olhar em mim é uma tentativa para me chamar. Quando vou a passar puxa-me pelo braço, nem que seja para eu ver o que está a fazer. É raro dizer uma frase ou fazer uma pergunta a questionar.

D3-O aluno está recetivo ao toque? E ao olhar? Faz verbalizações específicas?

Não tenho muito hábito de tocar nos alunos, pela tal situação, não faço a uns, não tenho que fazer a outros. No espaço de aula não há muitas oportunidades ou situações que gerem este tipo de aproximação. Já houve duas visitas de estudo em que acompanhei esta turma e ele foi recetivo ao toque, ou seja, deixou-me dar-lhe a mão. Ele comportou-se bem, igual aos outros colegas. Posso referir que numa ida ao teatro, ele conseguiu estar calmo e as reações que teve foi levantar as mãos ou esfrega-las nas pernas, mas não falou alto. Ele percebeu que não podia falar alto, enquanto os atores estivessem a apresentar. Houve algum tempo de preparação e antecipação perante a turma, e penso que a professora do especial, também fez esse trabalho.

<p>Comportamento em sala de aula</p> <p>(E)</p>	<p>Identificar comportamento, concentração e envolvimento na área disciplinar</p>	<p>E1-Que comportamento costuma manifestar na sala de aula?  Como já referi anteriormente, acho que não estava à espera que ele tivesse, não sei se posso usar esta palavra, um comportamento tão normal. Realmente acho que ele se comporta muito bem e quando dou uma instrução, seja para ele ou para qualquer aluno da turma, ele também acata. Portanto, eu acho que o comportamento, tirando algumas situações em que não consegue controlar-se, é bom. Basta eu fazer o sinal de silêncio e ele acata e respeita, mas poderá não ser por um longo período de tempo.</p> <p>E2-Como caracteriza o envolvimento/concentração do aluno na sua área disciplinar?  Depende do tipo de estratégia que eu utilize na aula. Se for algo mais visual, que ajuda estes alunos a estarem mais atentos e a conseguirem acompanhar, por exemplo uma explicação, ele está concentrado. Nem sempre foca aquilo que se está a mostrar, mas consigo perceber por algumas perguntas que vou fazendo ou chamando-o, que ele está a acompanhar. No início pensava que não estava a acompanhar, não estava a perceber, até uma leitura do texto, mas realmente acompanha. A nível da concentração é a tal situação, ele não consegue estar concentrado quando os outros colegas estão a falar ou só a expor. Nesses momentos tem alguma dificuldade.</p> <p>E3-Há algum conteúdo/tarefa que o motive em especial para a realização dos trabalhos propostos?  Algo que esteja ligado com o computador. Há muitos exercícios propostos especificamente pelo manual utilizado, e de vez em quando, há jogos e atividades interativas. Ele reage muito bem e gosta bastante.</p> <p>E4-Que comportamento demonstra nesses momentos?  Há mais sons, movimentos estereotipados e também sorrisos. É capaz de dizer as palavras: “computador, jogo, comando”. Ele sabe que quando peço o comando é para visualizar algo.</p> <p>E5-Necessita de algum apoio específico?  Necessita de algo mais específico, que ele já tem ao nível da terapia da fala. Ao nível da leitura nem sempre a entoação é a correta, e pelo que vinha no relatório, pensei que já estivesse melhor. Relativamente à escrita, faz frases muito simples e nem sempre com a concordância que deveria ter, ou mesmo raramente tem concordância. Há textos que ele não consegue entender, porque não são muito objetivos, e é para os alunos usarem a imaginação e chegarem às respostas...ele não consegue. Se lhe der uma ficha com opções, ele consegue fazer aquilo que está no texto e acertar a resposta.</p>
---	---	---

		<p>E6-Quando não compreende algum assunto que comportamento manifesta? Respondido atrás.</p> <p>E7-E que comportamento manifesta quando algo não é como deseja? Não posso referir nenhuma situação na sala de aula que ele manifeste algum comportamento diferente, quando algo não é como deseja. Contudo, já vi uma situação fora da aula, na biblioteca. Ele reagiu muito mal. À primeira tentativa para sair da biblioteca reagiu mesmo mal. Começou a chorar e tentava ir sempre para o computador. Se a funcionária se virava um pouco, ele tentava chegar ao computador. Nesse momento vi como ele reage mal. Chorou, falou alto e usou muito a palavra “não, não”. Dizia, também, palavras desconexas, que não se percebia, mas que se notava que ele não estava a gostar.</p>
<p>Relação social estabelecida com os pares  (F)</p>	<p>Compreender e caracterizar a relação estabelecida com os pares</p>	<p>F1-O aluno demonstra interesse em cooperar com os colegas? Como o faz? Da parte dele não. Não noto muito interesse, ele não toma a iniciativa. Pela parte dos colegas, e já teve diferentes colegas ao lado dele, nem sempre aceita o que lhe estão a dizer. Os colegas nem sempre sabem o que fazer. Também, por vezes, lhe impõem certas situações que ele não percebe. Então tive de optar e não deixar uma colega sentar-se à beira dele, porque estava a criar-lhe muita ansiedade.</p> <p>F2-Os colegas de turma estão conscientes da problemática do aluno? Não sei, não faço ideia.</p> <p>F3-Como reagem ao seu comportamento? Eles não reagem muito. Há algo que costumo dizer “devem respeitar aquilo que cada um está a dizer ou a fazer. Não podem gozar com aquilo que alguns colegas poderão estar a responder, mesmo que não seja o mais correto”. Há um menino que foi incluído na turma agora no 2.º Período e que não conhecia a realidade da turma. Ele reage em determinadas situações, sobretudo com surpresa e com um olhar que pergunta “O que se está a passar?”. Ele não verbaliza muito, porque eu não deixo passar certas situações. Só se não ouvir ou não perceber. Os outros colegas não reagem muito, tentam deixar passar, porque normalmente não é algo que dure muito.</p> <p>F4-Sabes quais as atividades que realiza no recreio? Não tenho conhecimento.</p>

		<p>F5-Fá-las sozinho ou com os colegas da turma? Também não tenho conhecimento.</p> <p>F6-Há alguma relação de amizade mais forte com algum colega da turma? Não consigo nomear algum. Pelas informações que vinham do ano anterior, havia orientação para que ele estivesse com um determinado grupo de alunos, que o ajudam habitualmente. Têm sido estas as informações usadas quando é preciso mudar o colega da carteira, mas não noto nenhuma aproximação por nenhum. Às vezes caem-lhe os livros e ele fica muito desorientado, mas no final da aula há sempre um colega pronto para ajudá-lo a arrumar o material. Quando no início ele precisava de orientação para a cantina, também havia sempre alguém que esperava por ele. Até para vestir o casaco, que é algo que ele costuma pedir. Ele, aliás, entrega a quem estiver mais próximo e nunca houve uma resposta negativa a este tipo de pedido.</p> <p>F7-E de outras turmas? Também não tenho conhecimento.</p> <p>F8-Sabe com reage, quando alguma brincadeira não é como deseja? Não posso responder.</p> <p>F9- E quando é como deseja? Também não sei.</p>
Expetativas (G)	Compreender expetativas	<p>G1- Que importância atribui às brincadeiras/atividades que realiza com as outras crianças? Para qualquer criança com este tipo de problemática será importante brincar com os colegas. É uma forma de fazer atividades com outras crianças, ou seja, é uma forma de eles terem algum espaço para se relacionarem.</p> <p>G2-Como sabe, o aluno frequenta aulas de hidroterapia. Atribuí-lhe alguma importância? Qual? Até ao momento, não consigo fazer uma relação direta entre as aulas de Hidroterapia e o comportamento, ou uma diferença específica em relação aos outros dias.</p>
Reação às sessões (H)		<p>H1- Há alguma alteração no comportamento no dia em que frequentou a aula de hidroterapia (2<sup>a</sup>feira)? Só com um registo sistemático é que poderia ter a noção de diferença de um dia para o outro. Neste momento não consigo fazer qualquer relação.</p> <p>H2- Há maior envolvimento nas tarefas escolares nos dias em</p>



		<p>que teve em contacto com a água? E maior concentração? Não posso fazer referência, porque não consigo ver nenhuma mudança significativa que possa relacionar com essas horas.</p> <p>H3- Há maior disponibilidade para ouvir os colegas e para cooperar com eles? -----</p>
Agradecimento		

## Anexo 8

### Guião de Entrevista Semiestruturada

#### Destinada ao professor da piscina

Data: 1/03/2012

Hora: início 11:50

fim 12:40

Dimensões	Objetivos Específicos	Questões
Acolhimento (A)	Motivar e esclarecer sobre a entrevista	Voltar a esclarecer sobre os objetivos do estudo, informar que vai ser mantido o anonimato dos dados recolhidos e da pessoa que cede a entrevista.
Visão sobre a problemática (B)	Identificar perspetiva sobre a problemática	<p>B1- Como se posiciona em relação à perturbação do aluno? Encaro a perturbação deste aluno, como encaro quando estou a trabalhar com qualquer aluno com Necessidades Educativas Especiais. Vejo o Autismo como uma característica que o miúdo tem e deve ser levada em conta, relativamente à forma como hei-de abordar a aprendizagem. Ou seja, não vejo como um handicap ou um entrave, mas como uma característica que tenho que me adaptar a ela.</p> <p>B2-Que importância atribui à inclusão desta criança numa turma de currículo normal? Eu acho muito importante esta inclusão, porque o aluno tem todas as capacidades e características para esta integração. A nível cognitivo está bem desenvolvido. A única parte que ele tem dificuldade é a socialização, mas para que ela seja possível ele tem que socializar com alguém, e na turma, claro que adaptando o currículo e as estratégias de ensino às características dele, é o local ideal. O contexto turma é portanto, o mais favorável para o ajudar nesta área, porque se ele estiver isolado numa sala não socializa com ninguém.</p>
Desenvolvimento (C)	Identificar evolução, áreas fortes e fracas  Papel dos pais, professores e	<p>C1-Neste momento como avalia a evolução da criança? Quais foram as alterações mais significativas? Quando entrei em contacto com ele, a primeira vez, e já lá vão cinco anos, o menino tinha muita dificuldade ao nível da socialização, e também, ao nível motor. Tinha muita dificuldade em correr, em se alimentar, nas situações óculo-manual e óculo-pedal. Também apresentava muita dificuldade na motricidade fina. Ao longo dos tempos, com o trabalho que se tem desenvolvido com os professores titulares de turma, com a professora de educação especial, e principalmente, com as funcionárias daqui da escola, o menino alcançou largos progressos. As funcionárias ajudaram muito a que socialização fosse mais efetiva. A cantina é um bom exemplo disso, onde</p>

	técnicos	<p>estava sempre acompanhado e onde era bastante estimulado. A evolução conseguiu ser boa, devido a este conjunto de pessoas que trabalharam em união. Claro, que ainda há, muito a trabalhar.</p> <p>C2-Quais são as maiores dificuldades que apresenta? Quais as áreas fracas?</p> <p>Uma das áreas que é preciso investir é na alimentação. É um menino que tem tendência para engordar, tal como a família, que também, tem este tipo de característica. Como é um menino que não tem iniciativa própria para fazer uma alimentação mais cuidada, tem que ser estimulado. Em segundo, o trabalho motor tem que ser constante, porque como é uma criança que tem tendência a estar parada, senão for estimulado na escola nesse sentido, não vai conseguir. Se a nível motor ele não for trabalhado vai esquecer tudo: lateralidade, noção de espaço e de tempo. Estas aprendizagens são muito importantes para depois ser possível a aprendizagem das outras áreas. Para mim são essencialmente estas preocupações. Claro que a socialização, que já referi anteriormente, é uma área fraca em todos os autistas e que tem de ser trabalhada e estimulada ao longo da sua vida. Temos o exemplo de um adulto que é Asperger, casado, com um filho, que trabalha connosco na piscina, que continua a ter problemas de socialização. É necessário saber abordá-lo e ajudá-lo nesta área. É claro que, no nosso menino, também é importante que esta área seja abordada. Eu posso dar outro exemplo: ontem, na piscina, começou aos berros e não foi capaz de dizer o que tinha. Eu tive que lhe perguntar muito diretamente para saber o que ele tinha. Ele respondeu que o colega lhe puxou o calção. Ou seja, ele não sabe lidar com este tipo de situações e tem que ser muito estimulado.</p> <p>C3-E as áreas fortes?</p> <p>Ele a nível cognitivo é muito forte, sobretudo na Matemática. Esse é o ponto forte dele. É uma criança inteligente e perspicaz nessa área e muito motivado. Sempre que vê algo relacionado com a Matemática, ele tenta responder. E mesmo nas outras áreas, ele está bem desenvolvido, apesar de a área da Matemática ser a área forte.</p> <p>C4-Há comportamentos menos adequados que a criança manifeste no momento?</p> <p>Posso focar uma característica típica desta criança, que não está relacionada com o autismo. Ele é preguiçoso e não gosta de grande atividade. Se puder estar quieto, melhor. Isto para ele é uma desvantagem, porque é no recreio que os meninos se socializam mais. Se ele estiver parado e não participar nas</p>
--	----------	---

		<p>corridas, as outras crianças acabam por não se socializar com ele, porque andam entretidas e ele está a fazer outra coisa.</p> <p>C5-Qual a função da família na evolução da criança?  Para a família, no início, foi complicado, porque foi difícil convence-la que esta seria a escola onde o menino beneficiaria estar. A partir do momento que isto se conseguiu, a família esteve sempre presente e teve um papel preponderante, porque tudo o que era pedido e sugerido, eles aceitavam com todo o gosto. Eles faziam o possível e o impossível para conseguir... desde o pai, a mãe, até à avó. Foi com essas três pessoas com quem eu tive mais contacto.</p> <p>C6-E dos professores?  O 1.ºano foi complicado, porque mudou várias vezes de professor, julgo que mudou duas ou três vezes. Veio uma professora que ficou grávida, foi substituída por outra que penso que também se ausentou por gravidez. Por isto, o 1.ºperíodo, foi bastante complicado. Contudo, a partir do momento que houve estabilidade foi mais fácil. Felizmente, houve grande interação entre todos os professores, o que permitiu alguma estabilidade. O ponto forte foi a professora da Educação Especial que conseguiu fazer a ponte entre todos os professores que foram surgindo. Acho que o trabalho em equipa originou bons resultados.</p> <p>C7-E dos médicos e técnicos?  Não tenho grande conhecimento nesta área. Sei que frequentava uma psicóloga e a terapeuta da fala fora da escola. Agora era importantíssimo que dentro da escola houvesse estas ajudas. Se isso fosse possível, era mais uma forma de a socialização ser trabalhada. O aluno, saindo da escola e só estando a trabalhar em gabinete, está mais focalizado em trabalhar alguns aspetos específicos. Se nós pudéssemos unir estas valências seria ótimo. É aqui que vemos a importância da escola.</p>
<p>Relação social estabelecida com o professor (D)</p>	<p>Identificar a relação</p>	<p>D1- Qual a reação do aluno quando o vê, no início da aula?  No início do ano, notava-se mais alegria e excitação. Agora ele encara a aula como um dado adquirido, uma rotina. Ele vem à minha beira e não me dá um aperto de mão. Ele encosta-se a mim, no braço ou no ombro, e eu passo-lhe a mão na cabeça. Por vezes, estimo o aperto de mão e ele dá. O que a mim me importa é a aproximação. Depois procuro perguntar-lhe se está tudo bem e se ele está bem. Ele normalmente responde se sim ou não. Se não me responder, eu insisto e ele acaba por responder, mas usando sempre o sim ou o não. O que normalmente acontece, com estas crianças, é que vão mudando a forma de verem o professor. Quando as crianças</p>

		<p>são mais novas fazem uma festa quando vêm o professor, agora a partir da idade dele isso começa a escassear. Ele chega à minha beira e mostra algum afeto, encostando-se a mim, mas como já me conhece há cinco anos, já não há grande excitação.</p> <p>D2- O aluno já manifestou algum comportamento que demonstre empatia ou antipática pelo professor? De que forma? Sei que há empatia, porque ele acaba por se aproximar de mim em muitos momentos. Não há antipatia, porque ele é uma criança doce e meiga.</p> <p>É engraçado que no balneário ele vem ter comigo quando precisa de alguma coisa, sobretudo para apertar os cordões. Ele diz apenas uma palavra, como “cordões” ou “camisola”, e eu entendo logo o que ele quer.</p> <p>Para tomar banho deixa-me ajudá-lo...eu deito-lhe champô e para tirar é aquele filme habitual, que acontece em quase todas as crianças. Na água todas as sugestões que lhe dou são bem aceites e todo o toque que lhe dê também. Ele tem mais dificuldade em aceitar isto noutras circunstâncias, pois apresenta alguma dificuldade no contato físico.</p> <p>Muitos autistas têm dificuldade em obedecer a algumas regras, sobretudo quando não conhecem as pessoas, mas ele comigo está à vontade.</p> <p>C9- Nas atividades/brincadeiras que estabelecem há toque corporal? Olhares ou sons específicos? Há verbalizações? Neste momento, ele sabe distinguir muito bem o contexto piscina e fora dela. Fora de água, no balneário, ele tem objetivos a cumprir: tirar a roupa, tomar banho, vestir os calções, arrumar as coisas. Sempre que realiza uma tarefa bem, eu valorizo e ele fica muito contente e diz: “Fantástico”; “Muito bem”; “Extraordinário”; “Boa”. Depois, dentro de água, com os exercícios é a mesma coisa. Sempre que ele consegue realizar uma tarefa mostra contentamento e motivação. Se lhe der um feedback positivo, ele reage muito bem e tem a verbalizações que já referi.</p> <p>Claro que há diferenças entre uma aula de Hidroterapia e uma aula de Educação Física, porque os objetivos são diferentes. Há também uma motivação diferente.</p>
Objetivos da aula (E)	Identificar objetivos da aula de hidroterapia	<p>E1- Como se processa o desenrolar da aula na piscina? O primeiro objetivo da hidroterapia é o bem-estar dos alunos. Quando a criança vai para o meio aquático vai muito excitada, porque é algo que a satisfaz muito. Ele está muito ansioso. Numa primeira fase, quando ele entra na água, eu deixo-o estar à vontade e vou fornecendo uma bola ou um arco. Após verificar que esta primeira euforia acalmou, trabalhamos a</p>

		<p>adaptação ao meio aquático. As crianças batem as pernas, mergulham, vão buscar um objeto ao fundo da piscina, boiam e trabalham várias posições e movimentos dentro de água. A parte final é o momento do relaxamento. Podemos usar os colchões ou os esparguetes ou chouriços (depende de como queremos chamar), e neste momento, vou procurar que o aluno boie e esteja relaxado. Mesmo no final, há uma motivação que é a utilização do escorrega. Eles adoram!</p> <p>Todas as fases da aula têm o seu objetivo, mas nunca se pode esquecer a motivação. A motivação é um fator muito importante. Se vir que o exercício ou movimento que estou a propor não o motiva, sou capaz de insistir uma vez ou duas, mas depois termino e mudo o exercício. A mim não me interessa que estejam a fazer um exercício e que não haja motivação.</p> <p>E2- Que materiais são utilizados? Respondido anteriormente.</p> <p>E3- O que se pretende que o aluno alcance? Já respondido.</p>
<p>Comportamento na piscina e relação estabelecida com a água e objetos (F)</p>	<p>Compreender relação com a água e objetos</p> <p>Identificar comportamento</p>	<p>F1- Qual a relação que estabelece com os objetos utilizados na piscina? A relação é a mesma que um aluno estabelece com um material de Educação Física. Uma bola, uma corda, um arco, seja o que for, é um utensílio para que o aluno desenvolva uma tarefa. O esparguete serve para ele boiar, bater pernas de barriga para baixo ou para cima, os arcos servem para serem transpostos e as bolas servem para eles jogarem ou boiarem. Não há uma relação muito específica, ele compreende a função de cada um e consegue usá-los consoante o que pretende.</p> <p>F2-E qual a relação com a água? Neste momento está completamente adaptado ao meio aquático. Sabe respirar e faz os exercícios pretendidos com êxito.</p> <p>F3-Que comportamento costuma manifestar antes da entrada na água? Quais as suas expressões? Quando está excitado e ansioso com alguma coisa ele tem aqueles movimentos estereotipados, e dentro de água, também tem, ou seja, as mãos ficam fora de água e abanam. Antes de entrar na água, também manifesta estes movimentos e ocorrem, igualmente, quando alguém o arrelia.</p> <p>F4-E como caracteriza os seus comportamentos ao longo da aula? Há espontaneidade/interesse/prazer nas brincadeiras que realiza?</p>

Ele está sempre motivado e interessado ao longo da aula. Há espontaneidade, havendo interesse e prazer nas brincadeiras que realiza.

F5- Como caracteriza o envolvimento/concentração do aluno nas atividades na piscina?

O seu interesse e concentração estão relacionados com a sua verdadeira motivação nas tarefas que realiza. Ele só se distraí, se não tiver uma tarefa para cumprir, e nesses momentos, ausenta-se. Não fala com ninguém, nem vê ninguém, simplesmente não está lá. Mas, a partir do momento em que lhe dou uma tarefa ele está concentrado.

F6- Há alguma atividade que o motive em especial na piscina?

As atividades que o motiva mais são duas: as que tem que ir buscar um objeto debaixo de água e as atividades que estão relacionadas com competição. Ele adora! Dá muita importância ao ganhar. Adora ser o primeiro!

F7-Que comportamento demonstra quando gosta do que está a fazer?

Não há grandes sorrisos, não é uma criança com estas manifestações. Faz aqueles movimentos com as mãos e diz aquelas palavras que já foram referidas.

F8-Necessita de muito apoio na realização do que se lhe propõe?

Neste momento, não precisa de grande apoio para a realização das tarefas propostas.

F9-Que comportamento manifesta quando não compreende alguma atividade?

Depende. Se for uma tarefa que ele está muito motivado para fazer...imaginemos que estamos a fazer um exercício em contexto de competição. Se ele não conseguir vai procurar-me, porque ele quer fazer e quer ganhar.

Se for um exercício noutra contexto e que ele não esteja muito motivado, ele vai ficar parado. Eu tenho que estar atento e ir à beira dele fazer a exemplificação.

F10-E que comportamento manifesta quando algo não é como deseja?

Não se denota grande frustração. Se ganhar fica muito contente e satisfeito. Por vezes, se há uma tarefa mais difícil e ele tem noção disso, mesmo não ganhando, ele vai demonstrar satisfação, porque é uma conquista pessoal. Muitas vezes, ele compete com ele mesmo. Ele tem consciência de que não sabe fazer aquilo, e quando consegue, fica contentíssimo.

<p>Relação estabelecida com os pares (G)</p>	<p>Compreender e caracterizar a relação estabelecida com os pares</p>	<p>G1- O aluno demonstra interesse em cooperar com os colegas? Como o faz? Essa cooperação tenho que ser eu a solicitar, por isso, é que é tão importante trabalhar a socialização. Se não for encaminhado para fazer uma determinada tarefa com o colega, ele não o faz. Ele não vai procurar. Nós é que temos que arranjar estratégias. Solicitar o trabalho dois a dois, três a três e fazendo exercícios estimulantes. Ele sozinho não o faz.</p> <p>G2-Os companheiros da piscina estão conscientes da problemática do aluno? Todos eles têm a sua problemática, ou seja, são meninos que não estão muito atentos às diferenças, não têm capacidade para entender isso. Como eles também têm as suas dificuldades, não estão atentos às dificuldades dos outros.</p> <p>G3-Os colegas sabem do que ele gosta? E tento cativá-lo? Não. Eles trabalham individualmente, e só quando eu os chamo, é que eles se aproximam. Não há grande interação entre eles de forma espontânea.</p>
<p>Expetativas (H)</p>	<p>Compreender expetativas</p>	<p>H1-Quais os benefícios, desta aula, para a criança em causa? O primeiro benefício é a socialização, e depois, a autonomia. Estas crianças já têm dificuldade na socialização, e se não forem autónomas, vão isolar-se cada vez mais. Há que preparar as crianças para a vida, ou seja, à medida que crescem o seu peso aumenta e têm que conseguir vestir-se e calçar-se. O trabalho feito na piscina é importantíssimo, porque trabalha esses dois aspetos.</p> <p>Outra coisa, que ainda não tinha referido, é que no início deste projeto os pais dos alunos, com NEE, estavam contemplados e iam com os meninos para a água. Agora têm havido alguns entraves devido ao horário, mas temos sempre uma mãe ou duas. A mãe dele só esteve uma vez, mas o facto de estas crianças estarem com outras mães ou funcionárias, é uma forma de estimular a socialização usando o meio aquático. Se calhar noutro contexto, por exemplo na escola, ele não está tão motivado. Quando está na água a motivação está em alta e deve-se aproveitar para trabalhar a socialização.</p> <p>H2-Que importância atribui às brincadeiras/atividades que realizam juntos? Já respondido.</p> <p>H3-Que importância atribui às outras atividades que realiza dentro de água? Se analisarmos a aula e a sua organização temos: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Todas elas</p>



		<p>contemplam o bem-estar da criança. Na parte inicial, faz-se o aquecimento e as crianças libertam alguma energia; na parte fundamental da aula, trabalhamos os objetivos mais específicos da modalidade, neste caso, a natação; e na parte final, temos o relaxamento ou retorno à calma. Se possível, no fim da aula, ainda temos a parte motivacional.</p>
<p>Reação às sessões (I)</p>		<p>I1- Manifesta alguma reação no fim da sessão? Eu acho que se a aula se prolonga-se, ele iria demonstrar alguma agitação e desconforto. Ele sente-se confortável, porque sabe que a aula começa àquela hora, tem aquela duração e termina passado 45 minutos. Nota-se conforto, nota-se que ele está bem, porque as regras foram bem definidas e a rotina é sempre a mesma. Normalmente corre tudo bem e ele está bem. Agora se fugir disto torna-se mais complicado.</p> <p>I2-Há diferenças na relação social dentro e fora da água? Com o professor? Com os pares? Não, ou seja não podemos isolar os contextos, dentro e fora de água. Dentro da piscina a motivação está em alta, esteja dentro ou fora de água. Fora de água, porque ainda não entrou; dentro de água, porque já entrou; e fora de água, porque já esteve dentro de água. Nas aulas de psicomotricidade, no ano passado, ele só tinha como objetivo os exercícios estabelecidos na aula, não havia a parte desenvolvida pela mudança de roupa.</p> <p>I3-Como se despede do professor? E dos restantes colegas? Normalmente, eu é que tenho que o procurar e ver onde ele está. Não diz “até logo” ou “até à próxima semana”. Eu é que proporciono isso e ele acaba por responder “Até à próxima semana”. Com os colegas, também não há uma despedida. Como os colegas, também, têm alguma problemática, também, não se despedem, porque não têm iniciativa. Se fosse uma aula com os outros colegas da turma, já era possível trabalhar a socialização. Tudo o que possa proporcionar a socialização e a integração, destas crianças, com crianças sem problemáticas é fundamental. Aprender a nadar é importante, todos nós devemos aprender, mesmo a nível de coordenação e a nível motor é ótimo, mas o que realmente é o grande objetivo destas aulas é a criação de momentos de socialização e autonomia.</p>
Agradecimento		

## Anexo 9

### Guião de Entrevista Semiestruturada

#### Destinada ao professor

Disciplina que leciona: Educação Especial

Data: 2 de abril de 2012

Hora: início-10h30

fim-11h30

Dimensões	Objetivos específicos	Questões
Acolhimento (A)	Motivar para a entrevista	Voltar a esclarecer sobre os objetivos do estudo, informar que vai ser mantido o anonimato dos dados recolhidos e da pessoa que cede a entrevista.
Visão sobre a problemática (B)	Identificar perspetiva sobre a problemática	<p>B1- Como se posiciona em relação à perturbação do aluno? Esta visão é uma visão, que muitas pessoas, ainda têm muita dificuldade em lidar com ela. Portanto, nós temos sempre que pensar na criança que temos à nossa frente e saber a melhor resposta que lhe podemos dar. Em relação ao Autismo, nós sabemos que há uma perturbação ao nível da comunicação, ao nível das relações e dos interesses. É exatamente aí que temos que insistir. Esta criança tem dificuldade ao nível da comunicação e temos que arranjar outras formas para que ele se possa exprimir. No que respeita à relação entre pares, nós sabemos que temos uma criança que talvez não vá comunicar e que talvez não vá dar a mão. Portanto, temos que arranjar estratégias e quando as encontrarmos, sentimos que é extraordinário trabalhar com estas crianças. São uns meninos incríveis, com um potencial incrível, só temos que saber descobri-lo. Depois de descobrir...está o caminho traçado.</p> <p>B2-Que importância atribui à inclusão desta criança numa turma de currículo normal? Para chegarmos a uma inclusão temos que percorrer um caminho muito grande. Este caminho tem que ser feito desde da Pré...tem sempre que ser feito em articulação, nunca sozinho. Tem que ser uma equipa multidisciplinar, onde os pais, também estão integrados. Nós não podemos falar em inclusão quando os meninos chegam ao 5ºano ou quando chegam ao 1ºCiclo. Nós temos que pensar que essa inclusão tem que ser feita precocemente. Nós tivemos a sorte de ter dois alunos, que hoje, estão integrados no 5ºano: um CEI e outro com o currículo normal. Falando do nosso menino, ele está numa turma do 5ºano do Currículo normal com adequações. Depois de fazermos este</p>

		<p>percurso, chegamos ao 5ºano, e é preciso investir outra vez e dizer que estas crianças são capazes. Então acontece que temos que envolver todo o conselho de turma. Em relação a este menino foi extraordinário, porque o grupo de Educação Especial conseguiu, através das reuniões de conselho de turma, mostrar que aluno era este, do que era capaz. Contudo, os colegas olhando para ele e vendo todos os seus comportamentos, achavam que não era possível. Felizmente foi possível, ele está numa turma do 5.ºano e está completamente integrado. Ele gosta de vir à escola e os professores gostam de trabalhar com ele. Os professores, também, aprenderam a trabalhar com ele, e tendo em conta os resultados, acho que tem resultado. Para tudo isto, é preciso haver um envolvimento e temos que lembrar que a família continua a fazer parte. E tudo tem corrido bem. Há uma coisa importante...quando eu falo neste percurso, falo também, de todo o envolvimento com a educadora da Pré. Quando o nosso menino mudou de escola, nós tivemos o cuidado de fazer uma reunião com a educadora que o acompanhou. Portanto, nós temos que pensar que ninguém faz nada sozinho.</p>
<p>Desenvolvim ento (C)</p>	<p>Identificar evolução, áreas fortes e fracas</p> <p>Papel dos pais, professores e técnicos</p>	<p>C1-Neste momento como avalia a evolução da criança? Quais foram as alterações mais significativas? Como já referi há pouco, no início não foi fácil...ele teve uma grande evolução, porque estruturamos todo o trabalho, dentro e fora da sala de aula. Também, podemos referir que, em relação a estes alunos, tivemos a sorte de obter um grande apoio da Câmara Municipal que nos possibilitou ter uma Auxiliar que nos ajudou no percurso. Houve um grande acompanhamento, contudo havia um espaço em que estava com os colegas, mas sempre com alguma orientação. Por exemplo, o aluno não se envolvia nas brincadeiras, e nos intervalos, estimulávamos a sua integração nos jogos de roda e nas outras brincadeiras. Portanto, ele começou a compreender o que era a escola, o que era a vida. Houve uma grande evolução na área social. Houve uma grande evolução em relação à autonomia pessoal, porque ele gostava que fizessem as coisas por ele. Por exemplo, ele não tirava o casaco, porque queria que o tirassem por ele. Digamos, que de uma forma geral, houve evolução em todas áreas. Em relação à autonomia pessoal, por exemplo, na alimentação, ele não comia fruta, porque queria que a descansassem, por isso, era muito importante que ele aprendesse a descascar. Mesmo ao nível da coordenação...ele não comia com os dois talheres, mas aprendeu. Hoje já fez esta aprendizagem. No que se refere à relação com os pares, também houve</p>

		<p>evolução...de uma forma geral houve uma evolução gradual.</p> <p>C2-Quais são as maiores dificuldades que apresenta? Quais as áreas fracas? Embora haja evolução, a verdade é que o aluno, por iniciativa, continua a não falar com os colegas e a não coloca o dedo no ar para fazer questões, ou seja, a área social ainda precisa de ser muito trabalhada.</p> <p>C3-E as áreas fortes? Eu ainda não referi, mas a verdade é que este menino sempre foi forte na área académica. Quando integrou o 1.ºano mostrou sempre à vontade e capacidade de acompanhar os colegas. Na área da Matemática apresenta ótimo cálculo mental...é algo que o motiva muito. Ao nível da Língua Portuguesa, sobretudo na oralidade, tem feito processos. Tem sido muito apoiado na Terapia da Fala e acho que tem sido muito bom para ele. Nota-se que já começa a construir frases e ao nível da escrita também há evolução. Já faz pequenos textos com muita ajuda, mas também se nota que tem vindo a desabrochar.</p> <p>C4-Há comportamentos menos adequados que a criança manifeste no momento? Os comportamentos menos adequados estão relacionados com a sua irritação. Quando o menino fica irritado e muito inquieto é sinónimo que temos que parar e que temos que ver o que está por trás. Acho que posso contar esta história...ele gosta muito de computadores, é também uma área forte, porque trabalha muito bem com eles. Quando veio para esta escola e sendo a minha disciplina – Desenvolvimento de Competências – tive que lhe dar as competências necessárias para ele ter uma maior autonomia. Visitamos a biblioteca e explicamos os dias e as horas que podemos frequentá-la, mas ele insistia em quebrar a regra e chegamos à conclusão que ele não tinha compreendido. Então, houve necessidade de falar com os professores e as funcionárias sobre esta situação. Ele chegava a ter comportamentos de autoagressão, porque não conseguia perceber porque não podia ir, e como não conseguia transmitir isso oralmente, agredia-se. Felizmente, tenho uma vantagem em relação a ele, é que já o conheço muito bem e conseguimos desmontar a situação e ele conseguiu perceber porquê. Em relação ao 1.ºCiclo, isto acontecia nos primeiros dias, mas depois com o trabalho estruturado em que percebeu exatamente as rotinas,</p>
--	--	---

funcionou muito bem.

C5-Qual a função da família na evolução da criança?

É uma família que funciona muito bem, e que principalmente, confia nos técnicos, eu acho que isto é muito importante. Contudo, também é importante transmitirmos ao pais o que vamos fazer, como vamos fazer e que sugestões é que eles nos dão. Em relação a esta família, acho que os pais confiaram, mesmo a avó, que teve um papel muito importante durante os primeiros 4 anos. Conseguimos ver que o medo que esta senhora tinha no início...queria levá-lo à sala, e depois foi gradualmente, aceitando as nossas sugestões. Aqui há uma coisa muito importante: a continuidade ao trabalho da escola. Quando falava da autonomia pessoal, é fundamental que o trabalho que se faz se continue em casa. Nós notamos, que em casa, também havia este esforço e acreditamos que um menino autista, também, é capaz tirar o casaco como um menino qualquer, ou seja, um menino com estas características pode fazer exatamente a mesma coisa. Eu acho que a família achava que não era possível...e neste momento, a família está muito, muito feliz.

C6-E dos professores?

Eu acho que isto é um todo. Há bocado, já referi, que nós temos de estar todos em articulação e aqui os professores do 1.ºCiclo...é engraçado, ele teve um professor do 1ºCiclo diferente em cada ano, mas houve sempre, sempre essa articulação. Eu acho que a equipa de Educação Especial tem essa função, tem que conseguir transmitir todo o trabalho ao colega que vem pela primeira vez. Acho que muitas vezes as coisas não funcionam, porque não há conhecimento...é muito difícil trabalhar com estes meninos. Quando ele chegou aqui, como uma criança autista, precisava de todo o trabalho de antecipação para que conseguisse fazê-lo. Eu acho que nós conseguimos pensar nos professores como um todo, e que também, precisam de fazer este trabalho de antecipação. Eu acho que eles têm sido extraordinários...dificuldades há sempre, mas há este sentido “temos uma dificuldade, mas em conjunto vamos resolver como fazer”. Nós estamos no final do 2.ºperíodo e temos conseguido, ele tem umas boas notas. Temos algumas dificuldades...muitas vezes não é fácil...não é fácil entender esta comunicação, mas não é impossível. Há uma colega aqui na escola que diz: “ter este aluno e trabalhar com ele é uma honra”. Todo o trabalho que foi feito nota-se no desenvolvimento dele, portanto isto é muito gratificante.

		<p>C7-E dos médicos e técnicos?</p> <p>Nós, a equipa de Educação Especial, tentamos sempre acompanhar as consultas e temos acompanhado este menino nas consultas de Psicologia, uma vez por ano. Na última consulta, o psicólogo falou na resposta muito positiva que a escola está a dar, mas voltou a incidir na importância da autonomia social. É importante ter consciência que a adaptação completa a esta organização escolar demora algum tempo, não se consegue em apenas um ano, mas vamos conseguir.</p>
<p>Relação social estabelecida com o professor (D)</p>	<p>Identificar a relação</p>	<p>D1- Como reage com o vê, no início da aula?</p> <p>Reage muito bem. Nós não podemos ficar só fechados na escola, e ontem, houve uma atividade na marginal que foi a “Marcha pelo Autismo”. Ele estava muito feliz, e quando me viu, correu para mim de braços abertos. Mesmo durante a atividade ele abraçou-me, de forma a mostrar a sua satisfação. Houve inscrição dos meninos especiais e dos pais, e estavam muitos, muitos meninos. Foi muito bom! Os pais, quando vêm os filhos felizes, sentem-se muito bem. O nosso menino estava muito excitado, e acordou várias vezes durante a noite e olhava o relógio para ver as horas. Ele não interagiu connosco, mas fê-lo com a figura do leão que lá andava. Ele foi ter com ele, cumprimentou-o. Também o fez com a boneca que lá andava a pintar as caras dos meninos. Ontem senti esta experiência como um prémio pelo trabalho destes anos. Um prémio emocional! Fiquei muito feliz!</p> <p>Aqui na escola, o seu comportamento inicial era entrar na sala sem bater à porta e sem cumprimentar. Eu gosto muito deles, mas sou muito assertiva e exigente. Neste momento, ele bate à porta, eu respondo, ele diz o nome e entra na sala. Dá-me um beijo, depois apresento-lhe o trabalho e ele pergunta se pode iniciar. Quando toca, quer logo ir embora, mas eu obrigo-o a arrumar tudo. Ele arruma e vai buscar a mochila. Claro que já não cumprimenta, porque está com o sentido de ir embora.</p> <p>Quando me vê lá fora, ri-se para mim.</p> <p>D2- O aluno já manifestou algum comportamento que demonstre empatia ou antipática pela professora? De que forma?</p> <p>Esta antipatia pode-se referir como dissemos há bocado...quando não entende o que tem que fazer, ou quando não gosta de alguma coisa, ele desliga e nós não podemos deixá-lo desligar. Essa antipatia, também, se pode traduzir numa outra aula. Eu vejo sempre os cadernos dele e sei bem quais as disciplinas que gosta e quais as que</p>

		<p>gosta menos...e já aconteceu fazer umas contas da “Roda da Sorte” e desligar completamente para as atividades da aula. Contudo, quando não corre como deveria ele pede desculpa, porque sabe que não é correto e que não se enquadra dentro do que deveria fazer dentro da sala de aula. Se eu dizer que não desculpo, ele agarra-me no pescoço e diz: “Desculpa, professora. Desculpa.” Eu digo-lhe que temos que conversar e ele diz “sim”. Ele ouve e nunca teve uma reação agressiva comigo ou com outro colega. A verdade é que...ele é cumpridor, porque se diz para não fazer, ele não faz.</p> <p>Agora, se há uma disciplina que ele não se sente muito envolvido começa a fazer aquelas contas...é preciso muito cuidado. É curioso que quando ele compreendeu o que era para fazer numa dada disciplina, veio aqui com o professor mostrar-me o trabalho. Eu não sei quem estava mais feliz, se era o aluno, se era o professor. Eles vieram mostrar-me que tinham conseguido. Então, são estas pequenas situações em que ele consegue mostrar que é capaz, que os professores dizem: “Ele conseguiu”.</p> <p>D3-O aluno está recetivo ao toque? E ao olhar? Faz verbalizações específicas?</p> <p>Isso, também, foi um caminho. No início tudo que era tátil, ele não gostava. Mesmo atividades de Expressão Plástica usando tintas ou colas fazia-lhe muita aflição. Recordo-me que, no 1ºano, tivemos que mergulhar uma escova dentro de uma tinta acrílica e ele não conseguiu. Nós achamos que com umas luvas ia ser mais fácil, mas também não resultou. Só colocando a mão em cima da nossa é que foi possível. Uma atividade que ajudou muito nesta área foi a Hidroterapia.</p> <p>O olhar é uma característica que é preciso estar sempre a reforçar. Há sempre necessidade de o chamar a olhar, paralelamente a alguma coisa que faça. Ele tem aquele olhar desviante, mas já consigo ter uma conversa com ele a olhar um pouco para mim. É pouco tempo, mas basta chamar. Ontem, com toda aquela emoção da caminhada, pedi que me dissesse o que estava a sentir a olhar para mim e ele disse com o olhar, com o abraçar, com o sorriso...foi muito envolvente.</p> <p>Relativamente às verbalizações, ele ainda responde às perguntas repetindo aquilo que eu digo. Em articulação com a terapeuta da fala temos conseguido trabalhar algumas questões, como por exemplo, dizer “Eu”, em vez do nome e ele consegue, em algumas situações, dizer: “Sou eu”. Mas, ainda ontem, eu fazia uma pergunta e ele repetia...acho que é um trabalho que necessita de ser muito reforçado e</p>
--	--	--

		<p>tem sido este o trabalho da terapeuta. Agora é fundamental haver esforço na escola, e em casa, para que saiba como responder. Há alguma evolução, mas muito trabalho pela frente. Este problema acaba por se refletir na parte escrita. Quando digo que ainda não consegue elaborar um texto prende-se, também, com esta dificuldade, mas penso que irá continuar a evoluir.</p>
<p>Comportamento em sala de aula (E)</p>	<p>Identificar comportamento, concentração e envolvimento na área disciplinar</p>	<p>E1-Que comportamento costuma manifestar na sala de aula? Aqui na sala de Desenvolvimento de Competências ele trabalha muito bem. Não há qualquer problema. Não coloca dificuldades e aceita, muito bem, o trabalho proposto. Agora é preciso focar, que grande parte do trabalho é feito no exterior, nos locais onde convive: na secretaria, na papelaria e no bufete.</p> <p>E2-Como caracteriza o envolvimento/concentração do aluno na sua área disciplinar? Claro que é sempre mais fácil a relação de um para um. Aqui faz o trabalho proposto, vamos à internet, algo que lhe agrada muito, e depois de fazer o trabalho tem uma recompensa, normalmente é um jogo. Eu nunca tive um problema com ele, mesmo no 1ºCiclo. Ele é uma criança motivada e com entusiasmo.</p> <p>E3-Há algum conteúdo/tarefa que o motive em especial para a realização dos trabalhos propostos? Atividades no computador. Agora que estamos a preparar a viagem final que vamos fazer a Lisboa, estivemos a pesquisar sobre alguns animais do jardim zoológico. A imagem já o ajuda muito a perceber a mensagem, mas claro que o mais difícil é a interpretação. É muito importante focar a atividade, se não ele tenta entrar num jogo, mas eu acho que ele já entende muito bem e focaliza no que estamos a fazer.</p> <p>E4-Que comportamento demonstra nesses momentos? Satisfação, muita satisfação.</p> <p>E5-Necessita de algum apoio específico? Terapia da fala. Neste momento vai ter mais um apoio, porque ao nível da motricidade fina, há bocado não referi, tem algumas dificuldades. Talvez, porque inicialmente tenha rejeitado algumas atividades, não está bem trabalhado ao nível dos movimentos finos. Mesmo ao nível da motricidade ampla (coordenação), ele tem alguma dificuldade, por exemplo, no subir e descer as escadas. Na última consulta</p>



		<p>de Psicologia falou-se na introdução da Terapia Ocupacional. Já entrei em contacto com a colega, porque estas atividades de motricidade ampla não podem ser trabalhadas dentro de uma sala, exige espaço e outro tipo de exercícios. Agora, no 3.º Período, vamos combinar, porque ele tem muita dificuldade em andar de baloiço e andar nas outras brincadeiras. Mesmo aqui no ginásio poderíamos trabalhar algumas competências. No 1º Ciclo, trabalhei muito os enfiamentos, os picos, mas ainda apresenta dificuldade a recortar.</p> <p>E6-Quando não compreende algum assunto que comportamento manifesta? Quando não compreende fica irritado e verbaliza sons... não pára na cadeira e os colegas notam que algo não está bem. Se ele não está envolvido, pode ter dois comportamentos: ou fica inquieto ou faz aquelas contas. Para se trabalhar com estes meninos é preciso muito suporte visual, porque se for muito falado é muito difícil prender-lhe a atenção. Felizmente, os professores estão a usar esta estratégia, mas, às vezes, acontece que o professor está a apresentar um tema e ele já não está interessado, porque já o compreendeu, e por isso, está a ler no livro duas páginas à frente. Ele já sabe que não pode ser assim e que tem que saber esperar.</p> <p>E7-E que comportamento manifesta quando algo não é como deseja? Já referido anteriormente.</p>
<p>Relação social estabelecida com os pares (F)</p>	<p>Compreender e caracterizar a relação estabelecida com os pares</p>	<p>F1-O aluno demonstra interesse em cooperar com os colegas? Como o faz? Por iniciativa, ele não coopera com os colegas e se ficarmos à espera disso não vamos conseguir nada. O ano passado chegamos a trabalhar em pequenos grupos para saber até que ponto ele era capaz. Estar em pequeno grupo ou sozinho é exatamente a mesma coisa. Se estiver um adulto no grupo dele para controlar e ajudar é mais fácil. Se não ele não consegue esperar pela sua vez de falar ou dar a vez aos outros...isto são coisas muito difíceis. Realmente, eu acho que ele tem uma turma extraordinária...no 1º Ciclo, havia sempre três colegas que se preocupavam muito com ele. Acho que as colegas que estiveram com a turma, estes anos, conseguiram um bom trabalho.</p>

F2-Os colegas de turma estão conscientes da problemática do aluno?

Eu acho que sim. Desde de sempre que explicamos aos miúdos o que era esta problemática – o Autismo – e o que implicaria. Eu acho que as coisas só funcionam se as pessoas tiverem conhecimento. Eles poderão não saber definir Autismo ou dizer que ele é Autista, mas sabem quais são as dificuldades inerentes a esta problemática. Às vezes, andamos preocupados com projetos, e por vezes, não conseguimos sensibilizar e informar a população sobre as problemáticas existentes na escola. Às vezes, achamos que os miúdos são cruéis, mas na verdade, eles não sabem que problemática é aquela...temos que fazer uma abordagem correta. Os colegas da turma são os que estão informados diretamente sobre a problemática, mas é preciso fazer mais. Já está agendada uma ação de formação, exatamente para ajudar nesta área.

F3-Como reagem ao seu comportamento?

Eu só estou duas vezes por semana, aqui na E.B.2,3, e o meu contacto é maior nas alturas em que há algum comportamento mais perturbador. Eu acho que, no início, tudo isto os assustava. Aquelas estereotípias...ele tem dois tipos de movimentos: quando está aborrecido e quando está satisfeito. Claro que, habitualmente, as crianças não manifestam assim as suas emoções, e inicialmente, aquilo deve ter provocado algum espanto, curiosidade e até riso. Quando este menino chegou à E.B. 2,3 eu acompanhei-o, muitas vezes, no intervalo grande, no bar. Havia motivo de riso dos outros meninos que não o conheciam. Inicialmente manifestava agressão com ele próprio.

Neste momento, ele está bem e manifesta o seu contentamento andando a correr de um lado para o outro, levantando os braços.

F4-Sabe quais as brincadeiras que realiza no recreio?

Ele ocupa o tempo de recreio na sala do aluno, onde tem alguns jogos, livros e onde a auxiliar colocou um computador com alguns jogos, de que ele gosta. Não é um menino que vai lá para fora e que joga futebol.

F5-Fá-las sozinho ou com os colegas da turma?

Aquilo que eu sei é aquilo que me dizem, mas raramente interage com os colegas. Sabemos que se o computador está ali, é muito difícil se dirigir para outras atividades. Na verdade, ele precisa de algo que lhe dê prazer aqui na escola. Claro que podíamos introduzir uma atividade nova para fugir à rotina, mas sabemos que o interesse dele iria

		<p>recair muito no computador.</p> <p>F6-Há alguma relação de amizade mais forte com algum colega da turma?  Havia dois ou três colegas de que ele gostava muito e há uma menina que parece o supervisora. Eu, às vezes, estou no intervalo à 4<sup>a</sup>feira e já vi os colegas a chamá-lo para ficar à beira dele, mas ele nem sempre quer. Eles queixam-se que ele não se quer sentar à beira deles... a verdade, é que à volta do bar é sempre muita confusão e nós sabemos que o barulho perturba muito estes meninos. Então, se ele pode ter um local onde está mais sossegadinho o melhor é aproveitar e deixá-lo estar.</p> <p>F7-E de outras turmas?  Não sei, poderá haver com os meninos da outra turma que veio do 1ºCiclo. Os meninos podem passar por ele e cumprimentá-lo, mas ele não lhes liga muito. Se for algo mais direto acredito que sim, mas de resto é muito difícil.</p> <p>F8-Sabe com reage, quando alguma brincadeira não é como deseja?  Se ele entrar na sala do aluno e o computador estiver ocupado é capaz de ter duas reações: ou desliga, porque não vai ter com o menino; ou começa a imitar aqueles sons de zangado e fica muito nervoso. Como a auxiliar está lá irá intervir e tentará resolver a situação.</p> <p>F9- Quando é como deseja?  Quando chega à sala do aluno está satisfeito. Manifesta aquelas estereotipias todas, atira a mochila para o chão e lá vai ele para o computador todo contente.</p>
<p>Expetativas (G)</p>	<p>Compreender expetativas</p>	<p>G1- Que importância atribui às brincadeiras/atividades que realiza com as outras crianças?  É muito importante e devemos tentar, sempre, que ele consiga desenvolver cada vez mais atividades com os outros, porque isso vai ajudá-lo muito a nível futuro. É fundamental que ele saiba como estar numa biblioteca, numa ludoteca. É fundamental que se insira na sociedade e neste tipo de atividades.</p> <p>G2-Como sabe, o aluno frequenta aulas de hidroterapia. Atribuí-lhe alguma importância? Qual?  Uma importância muito grande. É o terceiro ano que estamos com atividades suplementares. Eu acho que o meio tem uma influência muito grande sobre as crianças. Através da água, ele conseguiu trabalhar algumas</p>

		<p>competências que noutra sítio qualquer não conseguiria. O engraçado é que ele interage com os outros, no meio aquático, de uma outra forma. Ele é um miúdo que gosta muito de água e associado a esta atividade tivemos um desenvolvimento muito grande da autonomia: despir, vestir, tomar banho. Dentro de água há outro menino. Tenho pena, que este ano, os meus horários não permitam estar com ele na piscina, mas a minha experiência dos outros anos é muito positiva. No 1.ºano foi mais a adaptação ao meio, pois era tudo novo, e ele, ainda, tinha dificuldade em entrar na água, em se deslocar, em respirar, mas tudo foi facilmente superado. Todos os jogos que se fazem com os outros meninos o ajuda muito na interação, e também, o ajuda a transpor cá para fora este gosto pelas atividade e por terminá-las. Este menino tem uma vantagem...só desiste quando não entende o que está a fazer. Ele é persistente e leva a atividade até ao fim. Acho que não podíamos arranjar uma atividade tão motivante como a hidroterapia.</p>
<p>Reação às sessões (H)</p>		<p>H1- Há alguma alteração no comportamento no dia em que frequentou a aula de hidroterapia (2ªfeira)? Não sei, porque não estou com ele à 2ªfeira.</p> <p>H2- Há maior envolvimento nas tarefas escolares nos dias em que teve em contacto com a água? E maior concentração? Não tenho conhecimento.</p> <p>H3- Há maior disponibilidade para ouvir os colegas e para cooperar com eles? Também não sei.</p>
Agradecimento		

## Anexo 10

### Guião de Entrevista Semiestruturada

#### Destinada à mãe do aluno

Data: 28 de fevereiro de 2012

Hora: início - 8h30m

fim- 9h45m

<b>Categorias</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>
Acolhimento (A)	Motivar para a entrevista	Voltar a esclarecer sobre os objetivos do estudo, informar que vai ser mantido o anonimato dos dados recolhidos e da pessoa que cede a entrevista.
Visão sobre a problemática (B)	Identificar perspetiva sobre a problemática	<p>B1-Como se posiciona em relação à perturbação do seu filho? Neste momento é como um aprender no meu dia-a-dia. É ver que o meu filho é diferente, mas tem muitas capacidades. Estou a aprender todos os dias. Foi uma coisa que entrou na minha vida e mexeu na altura, mas foi-se aprendendo. Tive que pensar que não podia desistir e que tenho que andar para a frente.</p> <p>B2-Que importância atribui à inclusão desta criança numa turma de currículo normal? Para mim tem muita importância, porque vejo que o meu filho tem muitas capacidades, às vezes, até mais que os outros meninos. Vejo que se adaptou muito bem e que está ótimo. Eu estou a gostar muito. Acho que se fosse para uma Associação ia regredir.</p>
Desenvolvimento (C)	Identificar evolução, áreas fortes e fracas	<p>C1-Neste momento como avalia a evolução da criança? Quais foram as alterações mais significativas? Avalio como muito boa. Desde os três anos até agora, que quem andou com ele e o acompanhou vê que tem tido uma evolução muito positiva em relação a tudo.</p> <p>C2-Quais são as maiores dificuldades que o seu filho apresenta? Quais as áreas fracas? Na escola tem mais dificuldade na música, no EVT... ele não gosta muito de desenhar. A nível pessoal tem muita dificuldade no abotoar e apertar atacadores. Vamos começar a trabalhar mais a Psicomotricidade fina. Não vejo mais nada.</p> <p>C3-E as áreas fortes? A área forte é principalmente a Matemática. É uma área que ele trabalha muito e desenrasca-se muito em casa. Ele gosta de desafios. A professora dá a matéria e ele capta.</p>

	<p>Papel dos pais, professores e técnicos</p>	<p>C4-Há comportamentos menos adequados que a criança manifeste no momento? Ele em relação aos outros é um menino que não faz mal a ninguém. Não é agressivo. É a tal coisa do isolamento, mas pode ser dele.</p> <p>C5-Qual a função da família na evolução da criança? Todos nós, que convivemos com ele mais diariamente, tivemos muita influência. Quisemos ajudar, se não já tínhamos desistido. Eu, o pai, o irmão e a avó (a minha mãe), que também vive comigo, ajudou muito. Principalmente nós. Há um irmão meu que também se importa e que entendeu muito bem a situação do menino, mas quem está diariamente com ele é que pode trabalhar mais.</p> <p>C6-E dos professores? Os professores ajudaram e continuam a ajudar. É um trabalho positivo e têm ajudado na evolução.</p> <p>C7-E dos médicos e técnicos? Os médicos deram logo dicas e disseram onde tinha que recorrer. Claro que foi muita confusão na altura para a minha cabeça, para a minha vida, mas foram eles que tiveram que me orientar para que o meu filho não parasse naquele momento e que evoluísse.</p>
<p>Relação social estabelecida com os pais, os adultos e os pares (D)</p>	<p>Identificar atividades com os pais</p> <p>Caraterizar as interações e comportamentos com os pais</p> <p>Identificar e caraterizar</p>	<p>D1-Como reage quando a vê? Nesta fase da escola, ele mal me vê diz-me as notas dos testes, se os tiver recebido, e os trabalhos que tem que fazer. A primeira coisa não é “Olá, mãe”, é mais “tenho isto”, “tenho aquilo”. Tenta dizer também, o que fez e as coisas mais importantes em si. Se teve ginástica e saltou ao trampolim, conta-me, porque é algo diferente do habitual. Quando o vou buscar à piscina é diferente, porque estive a ver a aula e ele já sabe que eu vi. Na escola como passa muito tempo sem me ver, tem necessidade de contar o que fez. Ele, na piscina, olha para mim e depois já não fala mais nisso.</p> <p>D2- Quais os objetos que o seu filho gosta mais de brincar? Os objetos que ele mais gosta são o computador, a playstation e a televisão.</p> <p>D3-Quais as brincadeiras que realizam juntos? No Natal demos-lhe um jogo de família onde associa uma letra a uma profissão. Ultimamente não temos jogado, porque com as tarefas diárias é mais complicado. Há algum tempo atrás fazia muitos puzzles...à cerca de 2 anos atrás. Agora não é coisa que o estimule tanto.</p>



	<p>brincadeiras.</p> <p>D10-Que comportamento demonstra quando gosta do que está a fazer com outras crianças? Em casa não tem grande contacto com outras crianças.</p> <p>D11- E quando as brincadeiras não são como quer, como reage? -----</p> <p>D12-E com os colegas da escola? Que brincadeiras fazem? E que comportamentos tem? Na escola, também não. Se houver algum joguito, tipo PSP, quer ver, mas não tira. Nunca quis levar nada para a escola, não sei como os outros reagiriam. Ele, muitas vezes, sente-se incomodado com os outros à volta dele, e eu quando o via com aqueles movimentos repetitivos, pedia aos outros meninos para o deixarem um bocadinho. Sentia que ele não conseguia dizer, mas que não estava bem. Ainda hoje é difícil para ele dizer que não está bem.</p> <p>D13-Relativamente à relação da criança com outros adultos da família, qual é a relação estabelecida? O meu irmão preocupa-se com o sobrinho e pergunta-lhe se ele está bem e se a escola correu bem. Ele responde muito basicamente. E, embora, não vá à beira do tio e não lhe faça mimos, conhece o tio e tenta ter algum contacto com ele. A relação mais forte é dentro de casa. Embora a relação com o irmão de 15 anos ainda seja complicada e muita coisa ainda lhe faça confusão. Ainda hoje ele me perguntou: “Oh mãe, ele tem 11 anos porque que ainda não aperta os atacadores sozinho?”. Eu respondo que ele vai aprender e que precisamos de ter calma, mas ele continua: “Vai aprender quando tiver 20 anos?”. Eu compreendo o que ele sente. Foi tudo muito em cima, ele tinha 4 anos quando o irmão nasceu e depois não entendeu logo. As coisas foram evoluindo e eu comecei a sentir que ele não entendia o problema do irmão. Agora, temos trabalhado um pouco mais nisso. Ele está na adolescência e eu digo-lhe que ele tem que ajudar o irmão. Ele fica confuso, porque o irmão conseguiu adaptar-se a uma escola grande e consegue desenrascar-se sozinho, e depois, nas coisas mais básicas ele tem dificuldades terríveis. Às vezes, há conflitos e mesmo comparações entre os resultados escolares. Temos que ter capacidade de gerir isto tudo... às vezes, chega-se mais ao fundo.</p>
--	--

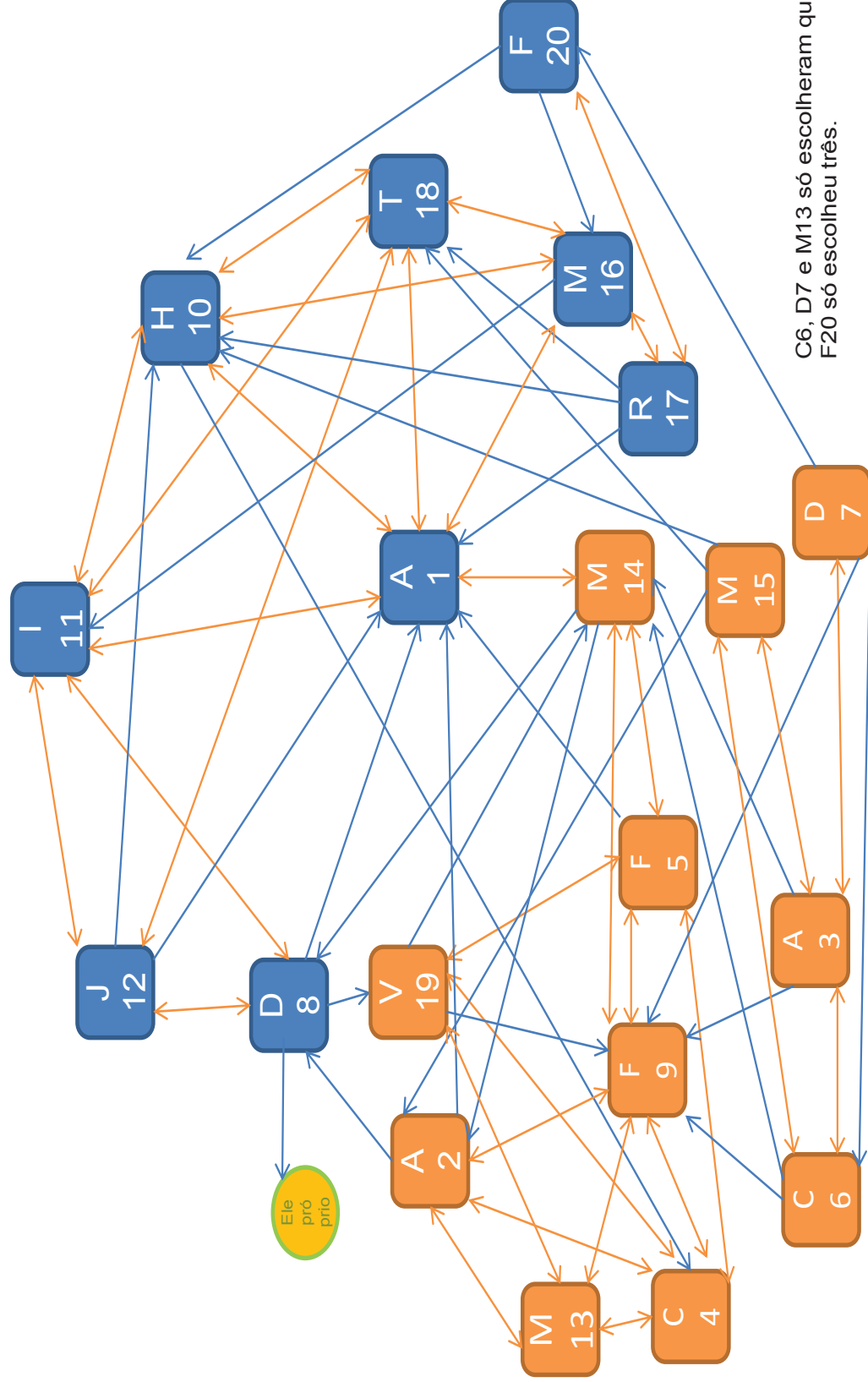


<p>Expectativas (E)</p>	<p>Compreender expectativas</p>	<p>E1- Que importância atribui às brincadeiras/atividades que realizam juntos?  Eu acho que o ajuda a sair do mundo dele. Às vezes, com o pouco tempo que temos vemos as mudanças que existem. Sinto que mesmo tendo comportamentos um bocadinho fora do normal, não o põem de parte e temos que trabalhar mais um bocadinho. Em casa há sempre que fazer...três filhos...a minha vida é sempre agitada. Ando sempre a olhar para o relógio, para ir buscá-los à escola e chego à noite muito cansada. E é engraçado, ao fim de jantar, passado um bocado, mais ao menos uma hora, ele quer ir dormir, porque precisa de descansar. Eu nem preciso de dizer nada, ele despe-se sozinho e veste o pijama. Ainda não põe a roupa direita, mas evoluiu muito nesta área. Eu costumo dizer “Que bonito. Já vestiste o pijama”. Ele fica todo contente, porque é uma etapa que ele já conseguiu. Há uns tempos atrás ele não conseguia cobrir-se, a roupa da cama ficava para trás. Agora não, já se deita e cobre-se direitinho.</p> <p>E2- E que importância atribui às brincadeiras com as outras crianças?  -----</p> <p>E3- E com os adultos da família?  -----</p> <p>E4-Que importância atribui à hidroterapia?  Acho que é bastante importante. A parte da água é ótima para ele. Por aquilo que vejo o acompanhamento tem sido ótimo. O professor já o acompanha a alguns anos e consegue ajudá-lo muito.</p> <p>E5-O que beneficia o seu filho ao frequentar estas sessões?  Quando me lembro do meu filho pequenino, ele não podia ver uma piscina, porque atirava-se. Ele não tinha noção de perigo e eu entrava em pânico. E, neste momento, saber que ele vai entrar numa piscina e saber desenrascar-se é ótimo. Tem ajudado, também, muito na parte muscular e na parte respiratória. Ele já sabe controlar a respiração, mesmo que, às vezes, beba um pouco de água. Acho que este meio tem ajudado bastante.</p>
<p>Reação às sessões (F)</p>	<p>Compreender a rotina diária e a motivação/inte</p>	<p>F1- Como acordou o seu filho na manhã da aula de hidroterapia (2ªfeira)? Diga três palavras que caracterizem esse momento.  Mais relaxado.</p>



		<p>para ele é uma forma de o corpo se sentir bem naquele momento. Há movimentos estereotipados nos dois momentos, mas na piscina há menos.</p> <p>F7- Pensa que há maior possibilidade de toque quando está na água? E maior manifestação de sentimentos ou expressões? Só seria possível de avaliar se fosse com ele para a água e isso só aconteceu uma vez. Foi há três anos, na aula de final do ano. Foi muito gratificante estar com ele. Durante o ano não conseguia assistir às aulas, porque estava a trabalhar. Não tinha a verdadeira noção do que aconteciam nas aulas, apesar de a minha mãe me contar, não é a mesma coisa ver. Eu consegui ir para a água com ele e fizemos jogos. Foi muito interessante. Ele ficou com uma alegria muito grande por eu ter ido para a água. Foi muito bom, porque eu senti a sua felicidade, porque ele não sabia que eu ia. O professor tinha-lhe dito que teria uma surpresa e quando me vê a entrar para a água começa a dizer: “A mãe... a mãe”. A alegria dele foi imensa. Tivemos a piscina só para nós e fizemos jogos. Foi ótimo!</p> <p>F8- Há maior envolvimento nas tarefas escolares nos dias em que teve em contacto com a água? E maior concentração? E autonomia? Acho que não. A rotina dele é a mesma. Ele sobe as escadas, vê um pouco de televisão e depois faz os T.P.C. Ontem foi curioso, porque fez os trabalhos de Ciências, que só tem à 4ªfeira, e isso não é habitual. Costumamos fazer os trabalhos de casa para as disciplinas que tem no dia seguinte, mas como ontem os de Português eram poucos, eu sugeri que fizéssemos os trabalhos de Ciências e ele aderiu muito bem. Ele começa a perceber que se fizer os trabalhos antes, depois tem mais tempo para os trabalhos do dia seguinte. Ajudei-o a entender e ele aceitou-o muito bem.</p> <p>F9-Diga algumas palavras/frases que possam descrever o seu comportamento em casa quando chega destas sessões. O comportamento em casa, nesses dias, é igual. Ele já não fala da piscina, porque isso já passou, fez parte das atividades que teve de manhã e é do resto das atividades do dia que fala. Claro que se nota que ele no final desse dia está mais cansado, porque é um dia bastante puxado, mas tem a mesma motivação para fazer os trabalhos.</p>
Agradecimento		

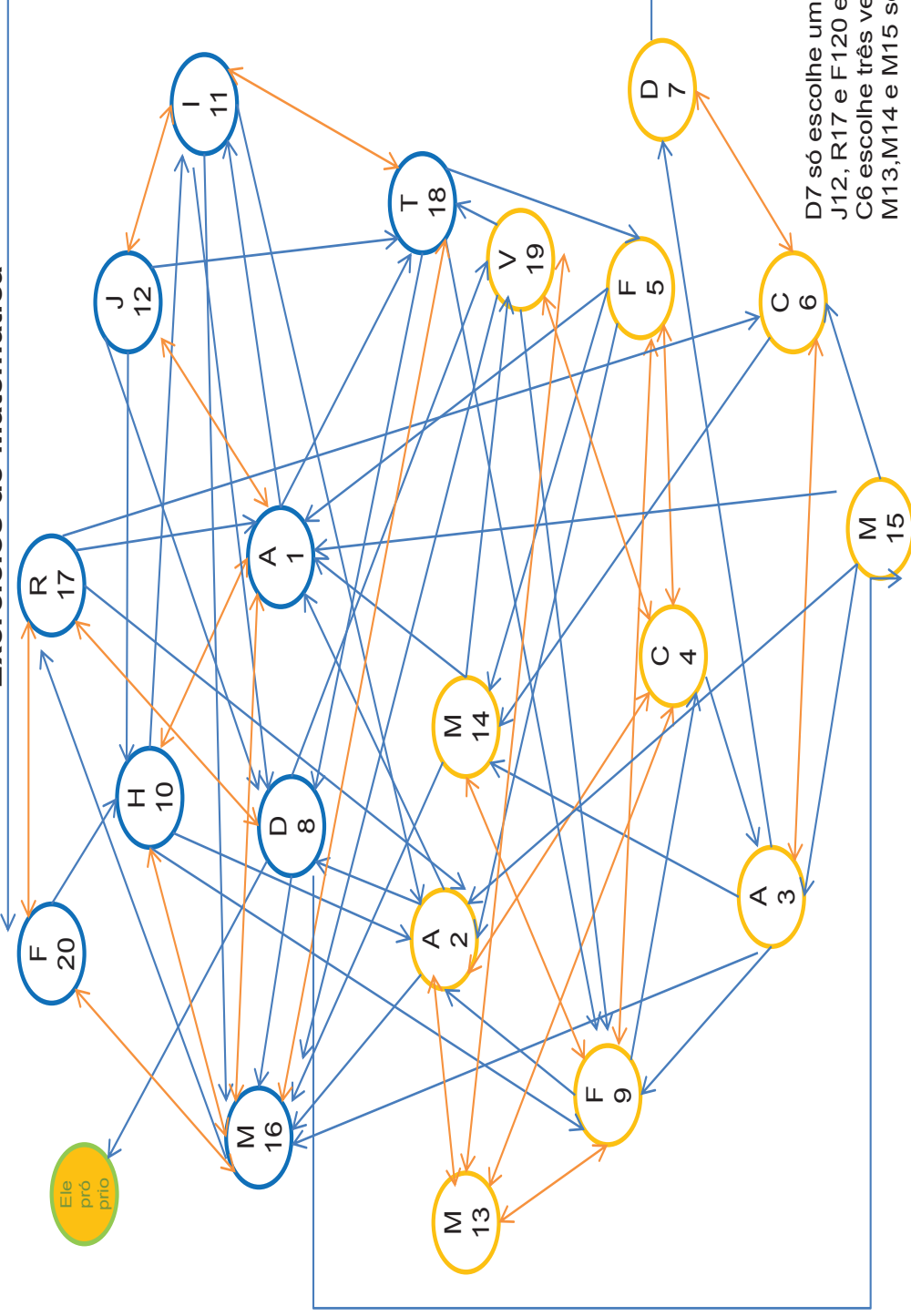
**Sociograma Escolhas Recíprocas**  
**Brincadeiras no recreio**



C6, D7 e M13 só escolheram quatro;  
F20 só escolheu três.

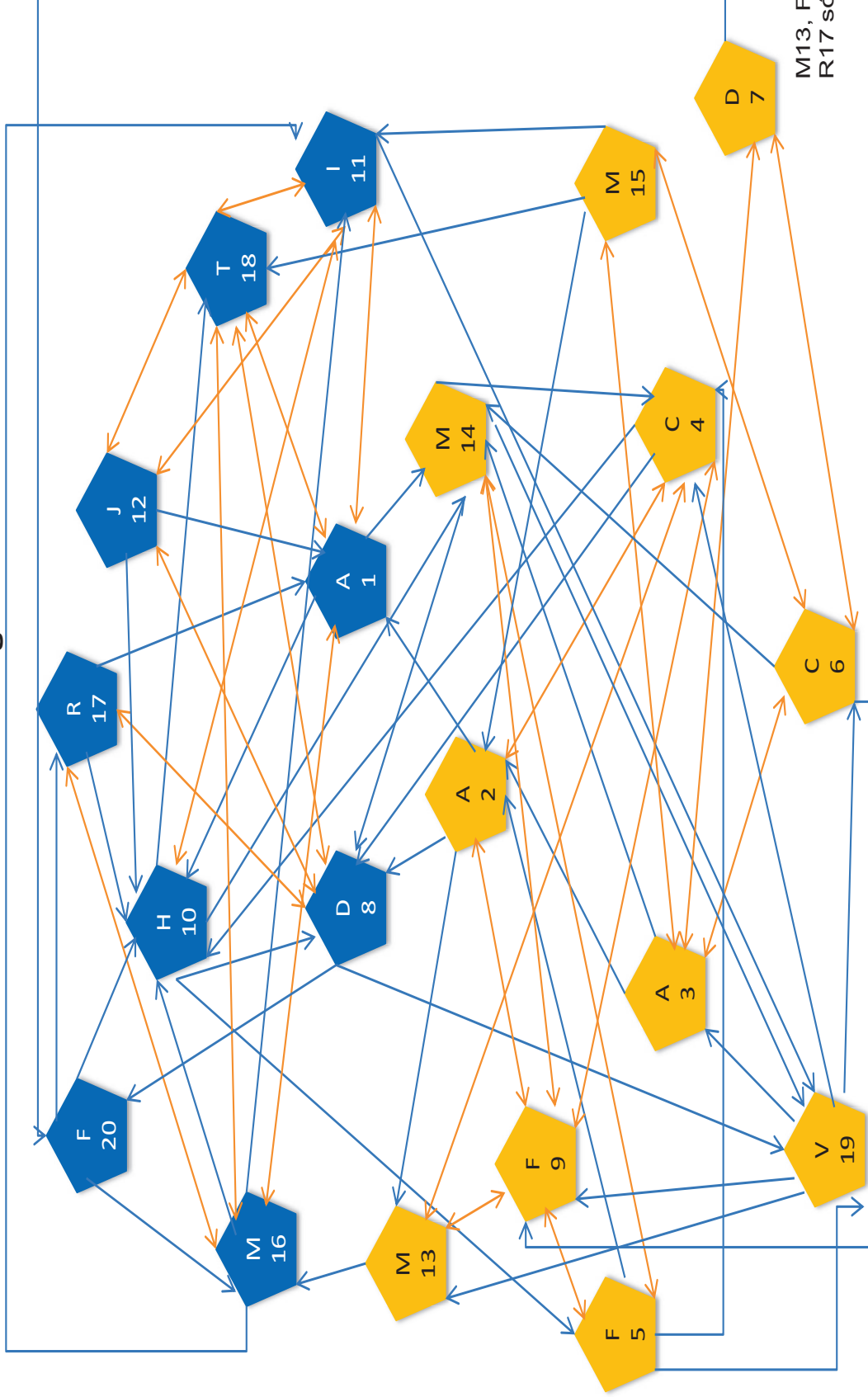
# Anexo 12

## Sociograma Escolhas Recíprocas Exercícios de Matemática



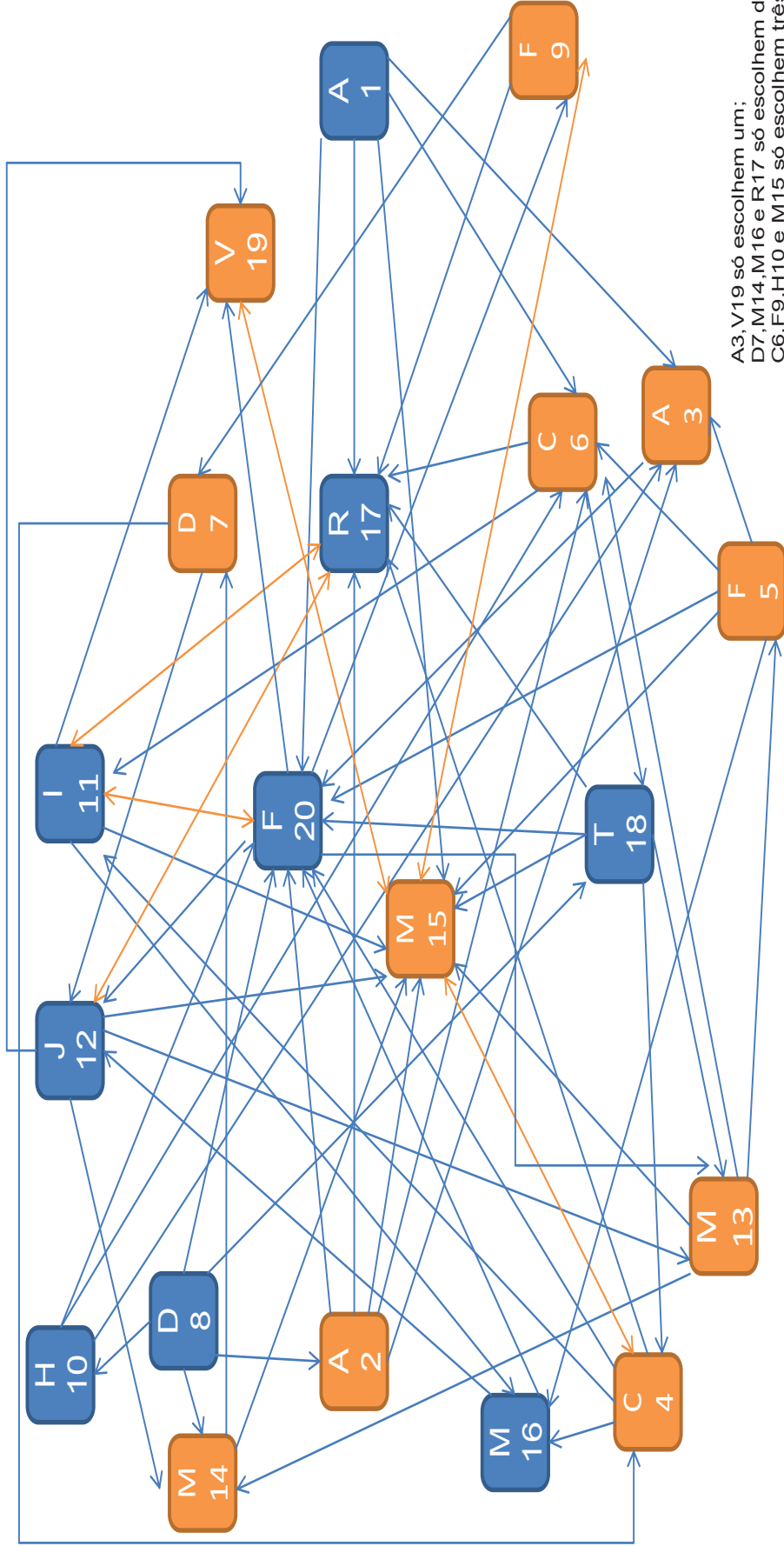
# Anexo 13

## Sociograma Escolhas Recíprocas Jogos na Piscina



# Anexo 14

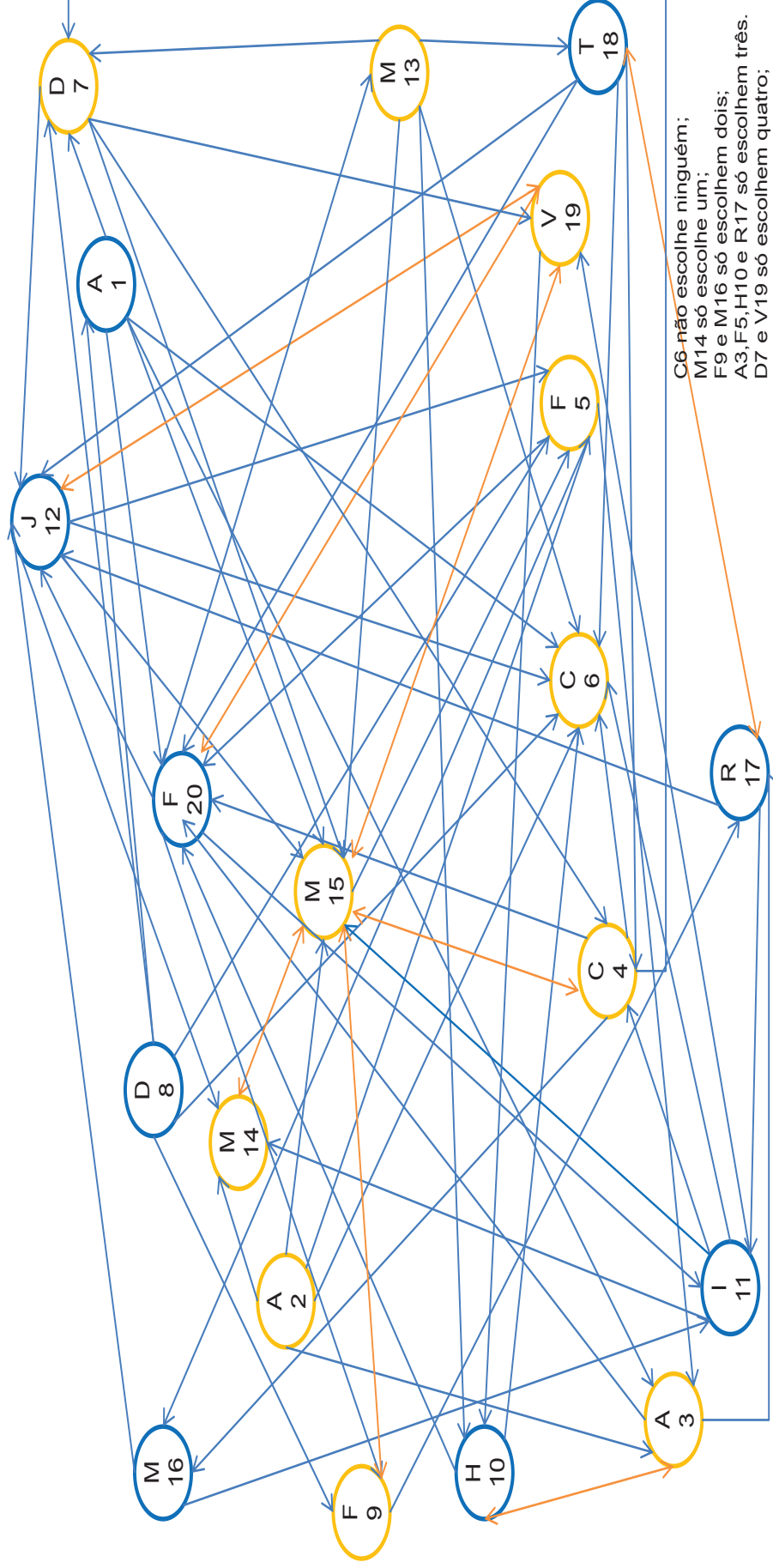
## Sociograma das Rejeições Brincadeiras no recreio



A3, V19 só escolhem um;  
D7, M14, M16 e R17 só escolhem dois;  
C6, F9, H10 e M15 só escolhem três;  
M13 só escolhe quatro.

# Anexo 15

## Sociograma das rejeições Exercícios de Matemática

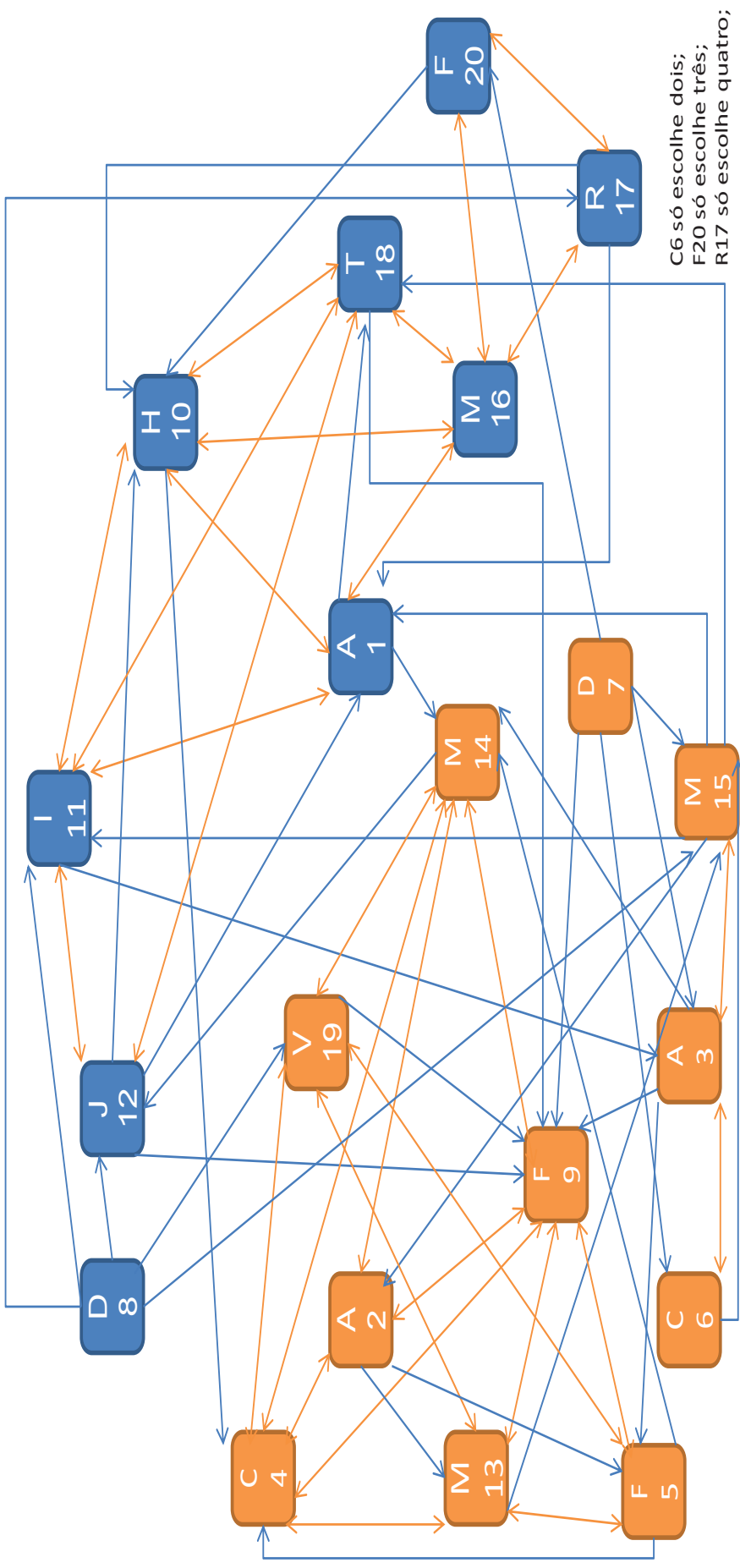




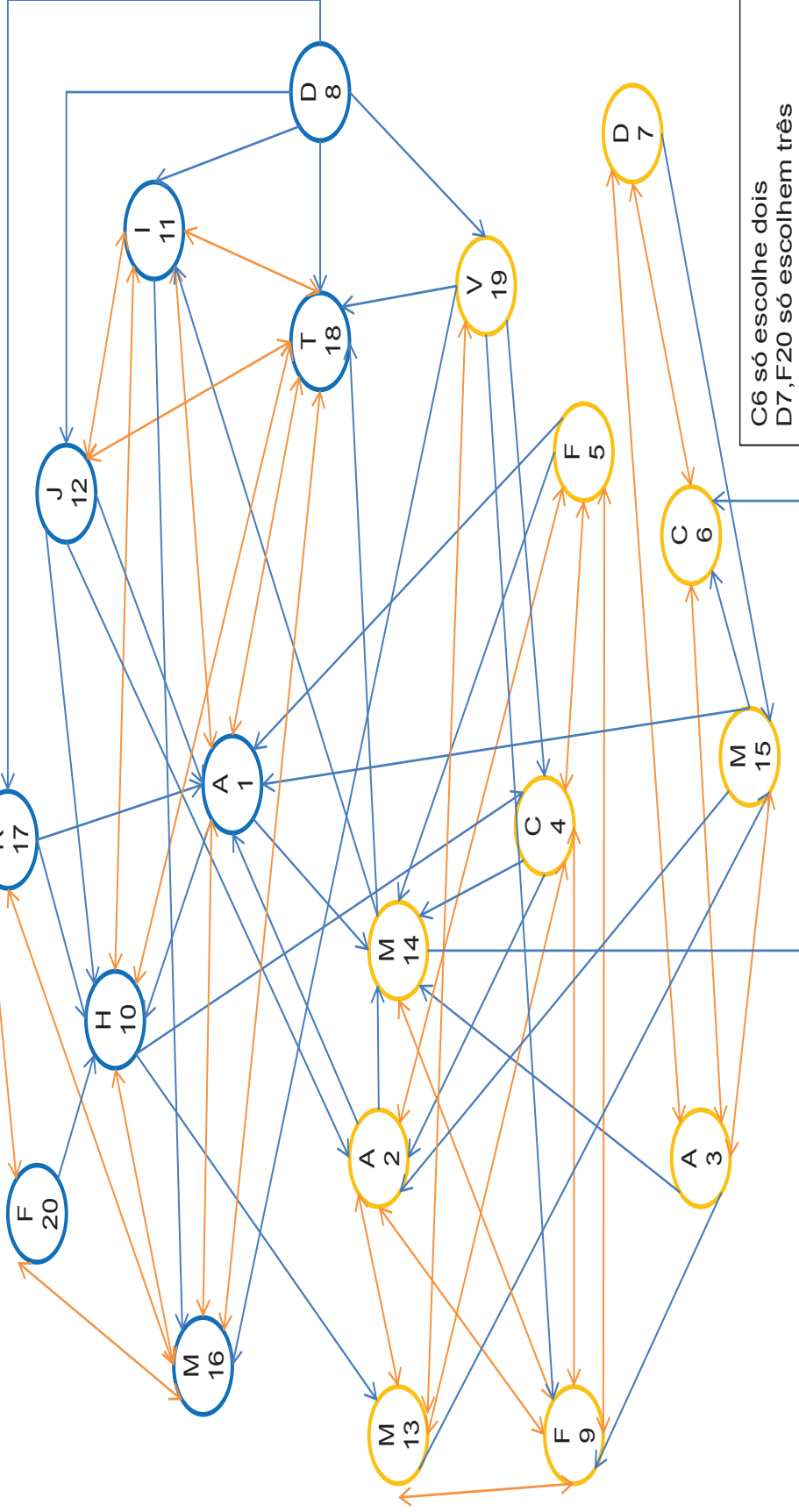


# Anexo 17

## Perceção Sociométrica das Escolhas Recíprocas Brincadeiras no recreio



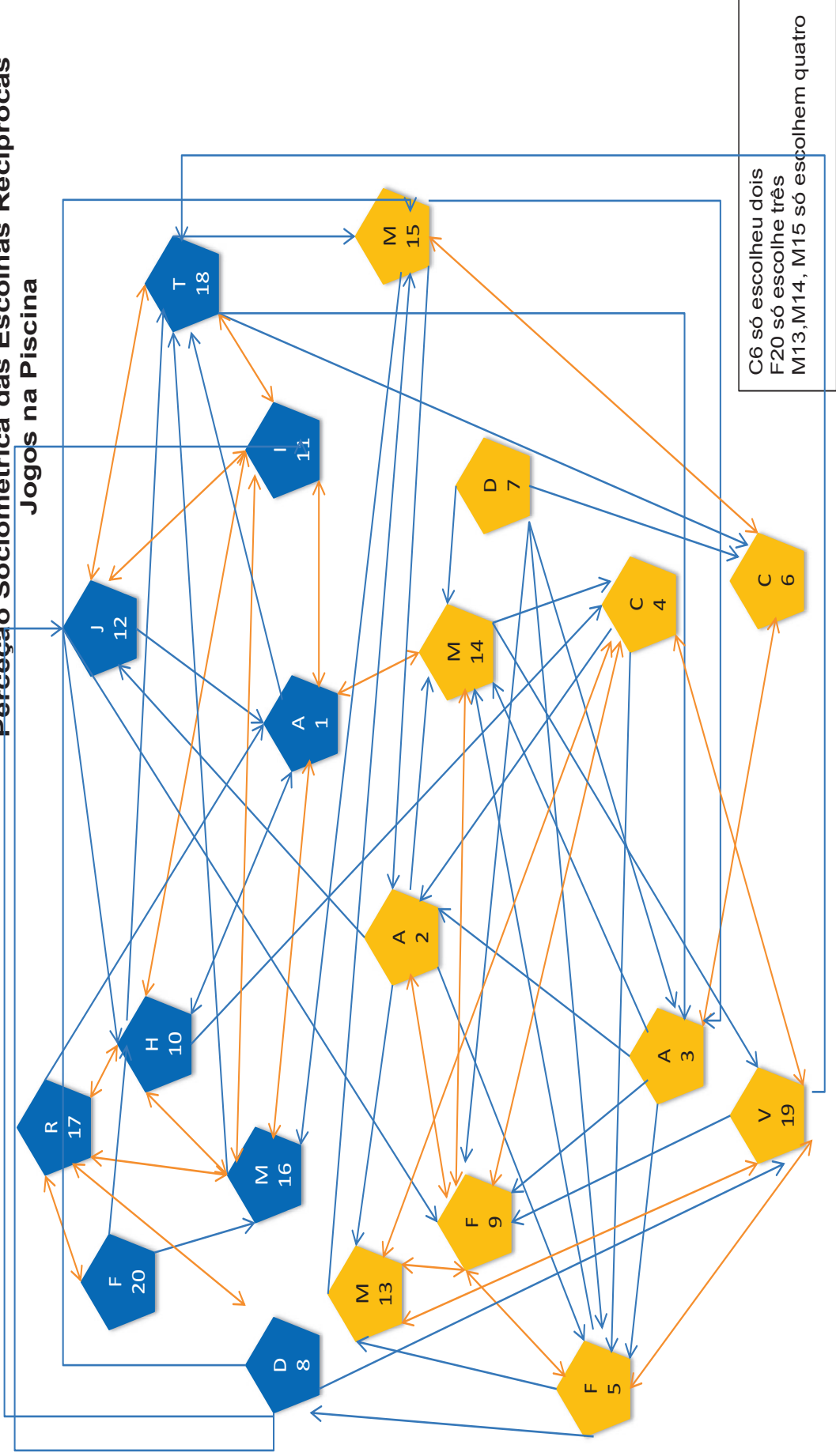
Percepção Sociométrica das Escolhas Recíprocas  
Exercícios de Matemática



C6 só escolhe dois  
D7, F20 só escolhem três  
M13, M14, M15, R17 só escolhem quatro

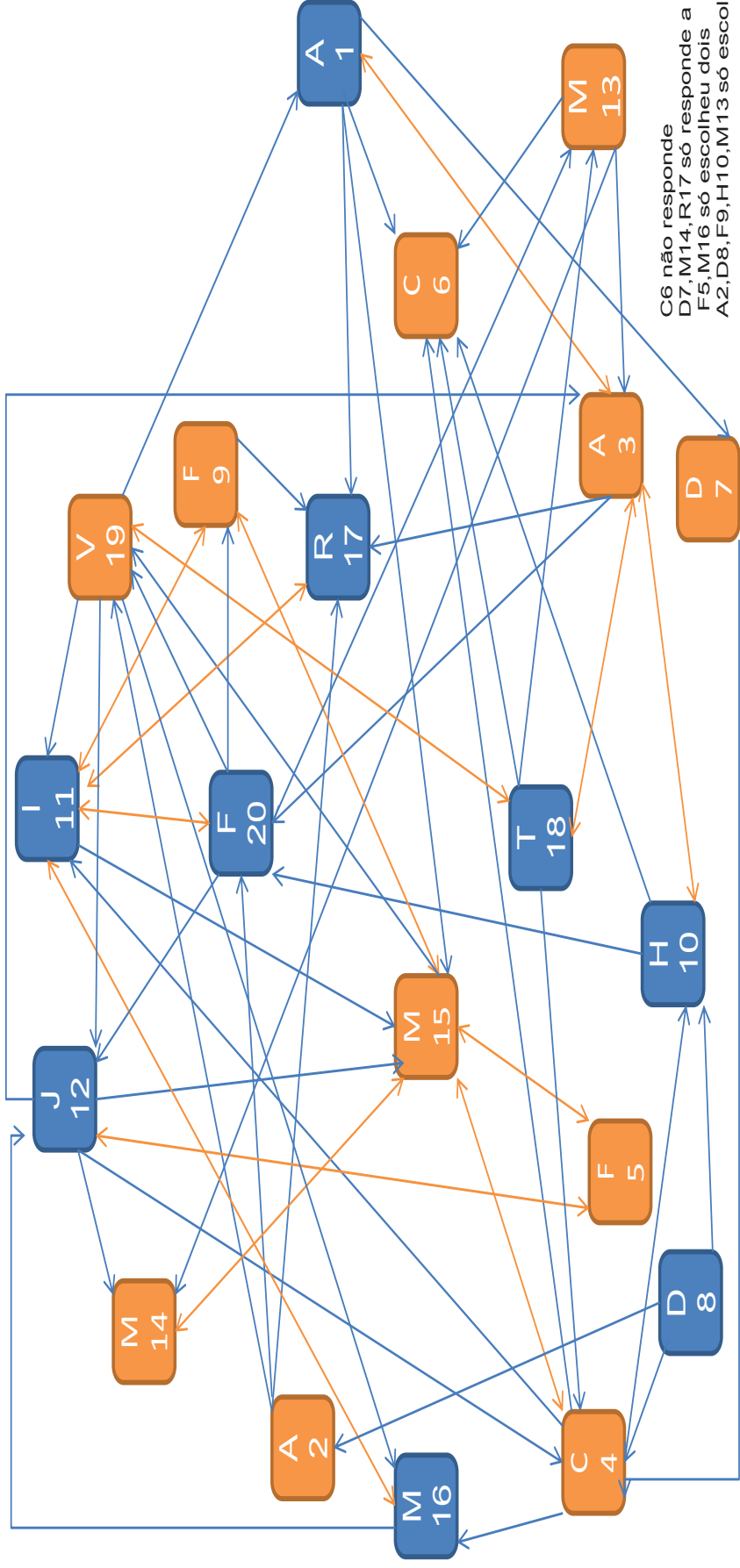
# Anexo 19

## Percepção Sociométrica das Escolhas Recíprocas Jogos na Piscina



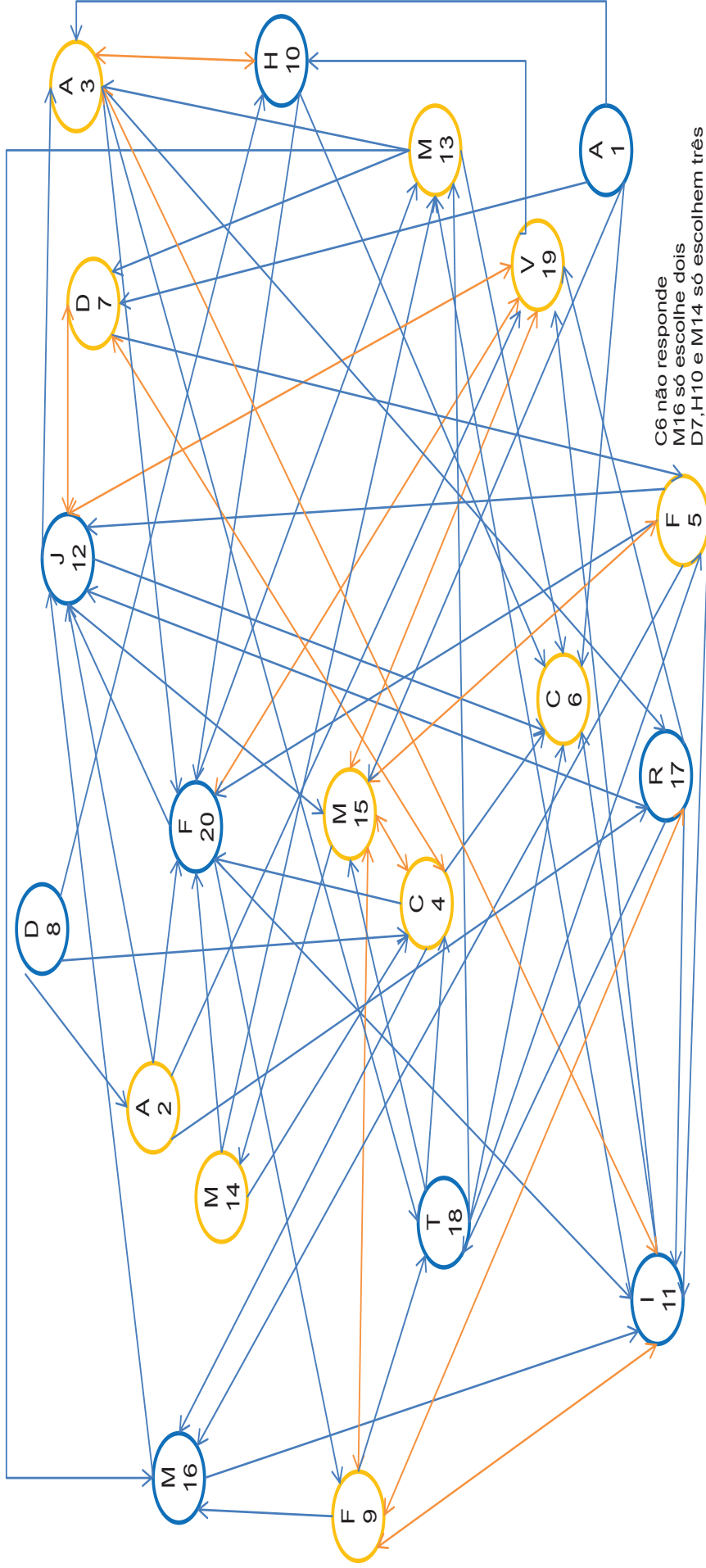
C6 só escolheu dois  
F20 só escolheu três  
M13, M14, M15 só escolhem quatro

Perceção Sociométrica das rejeições  
Brincadeiras no recreio

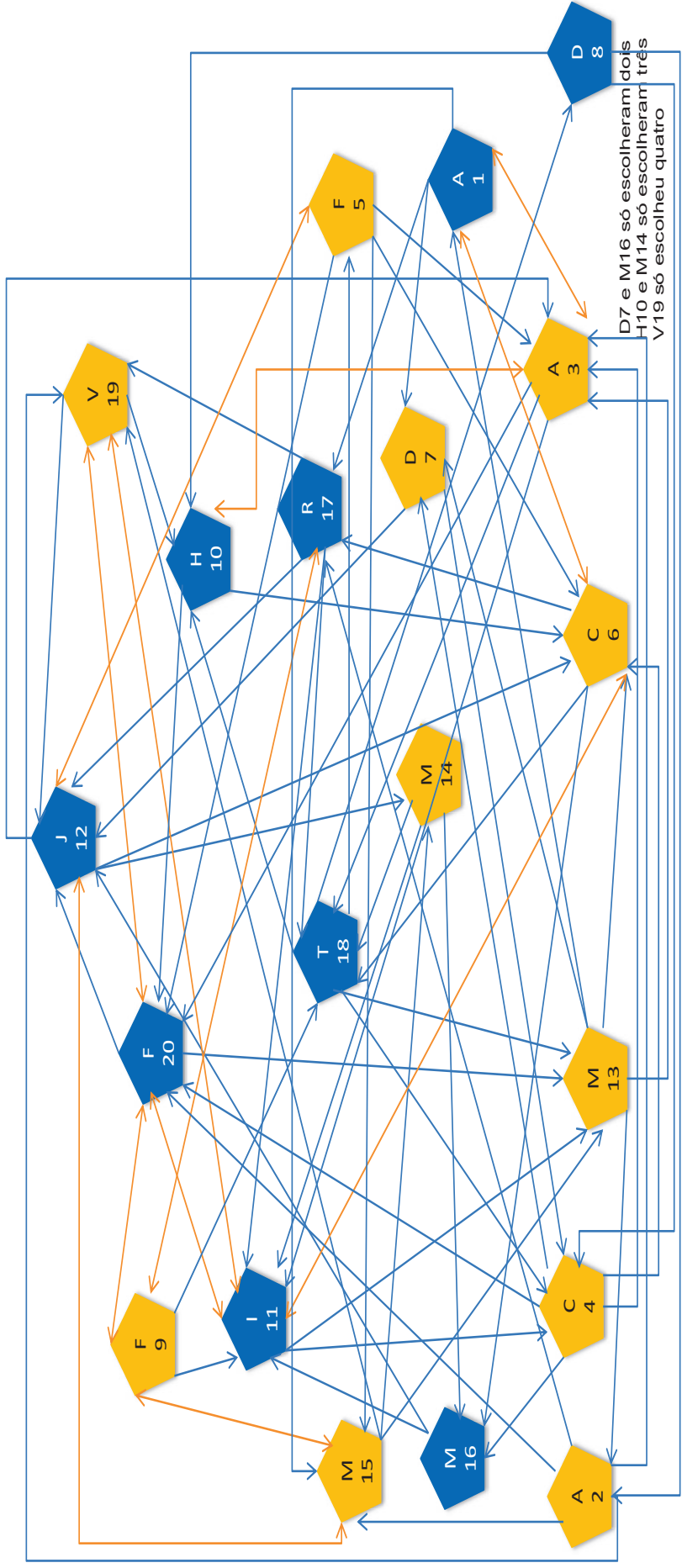


C6 não responde  
D7, M14, R17 só responde a um  
F5, M16 só escolheu dois  
A2, D8, F9, H10, M13 só escolheram três

Perceção Sociométrica das rejeições  
Exercícios de Matemática



Perceção Sociométrica das rejeições  
Jogos na Piscina



## Anexo 23

### Escala CARS para avaliação complementar de Autismo

#### Childhood Autism Rating Scale (CARS). Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale

**Fonte:** Pereira A, Riesgo RS, Wagner MB. Childhood autism: translation and validation of the Childhood Autism Rating Scale for use in Brazil.

A escala avalia o comportamento em 14 domínios geralmente afetados no autismo, mais uma categoria geral de impressão de autismo.

A pontuação varia de 15 a 60, sendo 30 pontos a atribuição mínima para que a criança seja considerada com autismo.

#### **I. Relações pessoais:** 2,5

1 Nenhuma evidência de dificuldade ou anormalidade nas relações pessoais. O comportamento da criança é adequado à sua idade. Alguma timidez, nervosismo ou aborrecimento podem ser observados quando é dito à criança o que fazer, mas não em grau atípico;

**2 Relações levemente anormais: A criança pode evitar olhar o adulto nos olhos, evitar o adulto ou ter uma reação exagerada se a interação é forçada, ser excessivamente tímida, não responder ao adulto como esperado ou agarrar-se ao pai um pouco mais que a maioria das crianças da mesma idade;**

**3 Relações moderadamente anormais: Às vezes, a criança demonstra indiferença (parece ignorar o adulto). Outras vezes, tentativas persistentes e vigorosas são necessárias para se conseguir a atenção da criança. O contato iniciado pela criança é mínimo;**

4 Relações gravemente anormais: A criança está constantemente indiferente ou inconsciente ao que o adulto está fazendo. Ela quase nunca responde ou inicia contato com o adulto. Somente a tentativa mais persistente para atrair a atenção tem algum efeito.

#### **II. Imitação:** 1,5

**1 Imitação adequada: A criança pode imitar sons, palavras e movimentos, os quais são adequados para o seu nível de habilidade;**

2 Imitação levemente anormal: Na maior parte do tempo, a criança imita comportamentos simples como bater palmas ou sons verbais isolados; ocasionalmente imita somente após estimulação ou com atraso;

3 Imitação moderadamente anormal: A criança imita apenas parte do tempo e requer uma grande dose de persistência ou ajuda do adulto; frequentemente imita apenas após um tempo (com atraso);

4 Imitação gravemente anormal: A criança raramente ou nunca imita sons, palavras ou movimentos mesmo com estímulo e assistência.



### **III. Resposta emocional: 2**

1 Resposta emocional adequada à situação e à idade: A criança demonstra tipo e grau adequados de resposta emocional, indicada por uma mudança na expressão facial, postura e conduta;

**2 Resposta emocional levemente anormal: A criança ocasionalmente apresenta um tipo ou grau inadequados de resposta emocional. Às vezes, suas reações não estão relacionadas a objetos ou a eventos ao seu redor;**

3 Resposta emocional moderadamente anormal: A criança demonstra sinais claros de resposta emocional inadequada (tipo ou grau). As reações podem ser bastante inibidas ou excessivas e sem relação com a situação; pode fazer caretas, rir ou tornar-se rígida até mesmo quando não estejam presentes objetos ou eventos produtores de emoção;

4 Resposta emocional gravemente anormal: As respostas são raramente adequadas à situação. Uma vez que a criança atinja um determinado humor, é muito difícil alterá-lo. Por outro lado, a criança pode demonstrar emoções diferentes quando nada mudou.

### **IV. Uso corporal: 2**

1 Uso corporal adequado à idade: A criança move-se com a mesma facilidade, agilidade e coordenação de uma criança normal da mesma idade;

**2 Uso corporal levemente anormal: Algumas peculiaridades podem estar presentes, tais como falta de jeito, movimentos repetitivos, pouca coordenação ou a presença rara de movimentos incomuns;**

3 Uso corporal moderadamente anormal: Comportamentos que são claramente estranhos ou incomuns para uma criança desta idade podem incluir movimentos estranhos com os dedos, postura peculiar dos dedos ou corpo, olhar fixo, beliscar o corpo, auto-agressão, balanceio, girar ou caminhar nas pontas dos pés;

4 Uso corporal gravemente anormal: Movimentos intensos ou frequentes do tipo listado acima são sinais de uso corporal gravemente anormal. Estes comportamentos podem persistir apesar das tentativas de desencorajar as crianças a fazê-los ou de envolver a criança em outras atividades.

### **V. Uso de objetos: 1,5**

**1 Uso e interesse adequados por brinquedos e outros objetos: A criança demonstra interesse normal por brinquedos e outros objetos adequados para o seu nível de habilidade e os utiliza de maneira adequada;**

**2 Uso e interesse levemente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode demonstrar um interesse atípico por um brinquedo ou brincar com ele de forma inadequada, de um modo pueril (exemplo: batendo ou sugando o brinquedo);**

3 Uso e interesse moderadamente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode demonstrar pouco interesse por brinquedos ou outros objetos, ou pode estar preocupada em usá-los de maneira estranha. Ela pode concentrar-se em alguma parte insignificante do brinquedo, tornar-se fascinada com a luz que reflete do mesmo, repetitivamente mover alguma parte do objeto ou exclusivamente brincar com ele;

4 Uso e interesse gravemente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode engajar-se nos mesmos comportamentos citados acima, porém com maior frequência e intensidade. É difícil distrair a criança quando ela está engajada nestas atividades inadequadas.

## **VI. Resposta a mudanças: 2**

1 Respostas à mudança adequadas à idade: Embora a criança possa perceber ou comentar as mudanças na rotina, ela é capaz de aceitar estas mudanças sem angústia excessiva;

**2 Respostas à mudança adequadas à idade levemente anormal: Quando um adulto tenta mudar tarefas, a criança pode continuar na mesma atividade ou usar os mesmos materiais;**

3 Respostas à mudança adequadas à idade moderadamente anormal: A criança resiste ativamente a mudanças na rotina, tenta continuar sua antiga atividade e é difícil de distraí-la. Ela pode tornar-se infeliz e zangada quando uma rotina estabelecida é alterada;

4 Respostas à mudança adequadas à idade gravemente anormal: A criança demonstra reações graves às mudanças. Se uma mudança é forçada, ela pode tornar-se extremamente zangada ou não disposta a ajudar e responder com acessos de raiva.

## **VII. Resposta visual: 1,5**

**1 Resposta visual adequada: O comportamento visual da criança é normal e adequado para sua idade. A visão é utilizada em conjunto com outros sentidos como forma de explorar um objeto novo;**

**2 Resposta visual levemente anormal: A criança precisa, ocasionalmente, ser lembrada de olhar para os objetos. A criança pode estar mais interessada em olhar espelhos ou luzes do que o fazem seus pares, pode ocasionalmente olhar fixamente para o espaço, ou pode evitar olhar as pessoas nos olhos;**

3 Resposta visual moderadamente anormal: A criança deve ser lembrada frequentemente de olhar para o que está fazendo, ela pode olhar fixamente para o espaço, evitar olhar as pessoas nos olhos, olhar objetos de um ângulo incomum ou segurar os objetos muito próximos aos olhos;

4 Resposta visual gravemente anormal: A criança evita constantemente olhar para as pessoas ou para certos objetos e pode demonstrar formas extremas de outras peculiaridades visuais descritas acima.

## **VIII. Resposta auditiva: 2**

1 Respostas auditivas adequadas para a idade: O comportamento auditivo da criança é normal e adequado para idade. A audição é utilizada junto com outros sentidos;

**2 Respostas auditivas levemente anormais: Pode haver ausência de resposta ou uma resposta levemente exagerada a certos sons. Respostas a sons podem ser atrasadas e os sons podem necessitar de repetição para prender a atenção da criança. A criança pode ser distraída por sons externos;**

3 Respostas auditivas moderadamente anormais: As respostas da criança aos sons variam. Frequentemente ignora o som nas primeiras vezes em que é feito. Pode assustar-se ou cobrir as orelhas ao ouvir alguns sons do cotidiano;

4 Respostas auditivas gravemente anormais: A criança reage exageradamente e/ou despreza sons num grau extremamente significativo, independente do tipo de som

## **IX. Resposta e uso do paladar, olfato e tato: 2**

1 Uso e respostas normais do paladar, olfato e tato: A criança explora novos objetos de um modo adequado a sua idade, geralmente sentindo ou olhando. Paladar ou olfato podem ser usados quando adequados. Ao reagir a pequenas dores do dia-a-dia, a criança expressa desconforto, mas não reage exageradamente;

**2 Uso e respostas levemente anormais do paladar, olfato e tato: A criança pode persistir em colocar objetos na boca; pode cheirar ou provar/experimentar objetos não comestíveis. Pode ignorar ou ter reação levemente exagerada à uma dor mínima, para a qual uma criança normal expressaria somente desconforto;**

3 Uso e respostas moderadamente anormais do paladar, olfato e tato: A criança pode estar moderadamente preocupada em tocar, cheirar ou provar objetos ou pessoas. A criança pode reagir demais ou muito pouco;

4 Uso e respostas gravemente anormais do paladar, olfato e tato: A criança está preocupada em cheirar, provar e sentir objetos, mais pela sensação do que pela exploração ou uso normal dos objetos. A criança pode ignorar completamente a dor ou reagir muito fortemente a desconfortos leves.

## **X. Medo ou nervosismo: 1,5**

**1 Medo ou nervosismo normais: O comportamento da criança é adequado tanto à situação quanto à idade;**

**2 Medo ou nervosismo levemente anormais: A criança ocasionalmente demonstra muito ou pouco medo ou nervosismo quando comparada às reações de uma criança normal da mesma idade e em situação semelhante;**

3 Medo ou nervosismo moderadamente anormais: A criança demonstra bastante mais ou bastante menos medo do que seria típico para uma criança mais nova ou mais velha em uma situação similar;

4 Medo ou nervosismo gravemente anormais: Medos persistem mesmo após experiências repetidas com eventos ou objetos inofensivos. É extremamente difícil acalmar ou confortar a criança. A criança pode, por outro lado, falhar em demonstrar consideração adequada aos riscos que outras crianças da mesma idade evitam.

## **XI. Comunicação verbal: 2,5**

1 Comunicação verbal normal, adequada à idade e à situação;

**2 Comunicação verbal levemente anormal: A fala demonstra um atraso global. A maior parte do discurso tem significado; porém, alguma ecolalia ou inversão pronominal podem ocorrer. Algumas palavras peculiares ou jargões podem ser usados ocasionalmente;**

**3 Comunicação verbal moderadamente anormal: A fala pode estar ausente. Quando presente, a comunicação verbal pode ser uma mistura de alguma fala significativa e alguma linguagem peculiar, tais como jargão, ecolalia ou inversão pronominal. As peculiaridades na fala significativa podem incluir questionamentos excessivos ou preocupação com algum tópico em particular;**

4 Comunicação verbal gravemente anormal: Fala significativa não é utilizada. A criança pode emitir gritos estridentes e infantis, sons animais ou bizarros, barulhos complexos semelhantes à fala, ou pode apresentar o uso bizarro e persistente de algumas palavras reconhecíveis ou frases

## **XII. Comunicação não-verbal: 2**

1 Uso normal da comunicação não-verbal adequado à idade e situação;

**2 Uso da comunicação não-verbal levemente anormal: Uso imaturo da comunicação não-verbal; a criança pode somente apontar vagamente ou esticar-se para alcançar o que quer, nas mesmas situações nas quais uma criança da mesma idade pode apontar ou gesticular mais especificamente para indicar o que deseja;**

3 Uso da comunicação não-verbal moderadamente anormal: A criança geralmente é incapaz de expressar suas necessidades ou desejos de forma não-verbal, e não consegue compreender a comunicação não-verbal dos outros;

4 Uso da comunicação não-verbal gravemente anormal: A criança utiliza somente gestos bizarros ou peculiares, sem significado aparente, e não demonstra nenhum conhecimento dos significados associados aos gestos ou expressões faciais dos outros.

## **XIII. Nível de atividade: 2**

1 Nível de atividade normal para idade e circunstâncias: A criança não é nem mais nem menos ativa que uma criança normal da mesma idade em uma situação semelhante;

**2 Nível de atividade levemente anormal: A criança pode tanto ser um pouco irrequieta quanto um pouco “preguiçosa”, apresentando, algumas vezes, movimentos lentos. O nível de atividade da criança interfere apenas levemente no seu desempenho;**

3 Nível de atividade moderadamente anormal: A criança pode ser bastante ativa e difícil de conter. Ela pode ter uma energia ilimitada ou pode não ir prontamente para a cama à noite. Por outro lado, a criança pode ser bastante letárgica e necessitar de um grande estímulo para mover-se;

4 Nível de atividade gravemente anormal: A criança exhibe extremos de atividade ou inatividade e pode até mesmo mudar de um extremo ao outro.

## **XIV. Nível e consistência da resposta intelectual: 1,5**

**1 A inteligência é normal e razoavelmente consistente em várias áreas: A criança é tão inteligente quanto crianças típicas da mesma idade e não tem qualquer habilidade intelectual ou problemas incomuns;**

**2 Funcionamento intelectual levemente anormal: A criança não é tão inteligente quanto crianças típicas da mesma idade; as habilidades apresentam-se razoavelmente regulares através de todas as áreas;**

3 Funcionamento intelectual moderadamente anormal: Em geral, a criança não é tão inteligente quanto uma típica criança da mesma idade, porém a criança pode funcionar próximo do normal em uma ou mais áreas intelectuais;

4 Funcionamento intelectual gravemente anormal: Embora a criança geralmente não seja tão inteligente quanto uma criança típica da mesma idade, ela pode funcionar até mesmo melhor que uma criança normal da mesma idade em uma ou mais áreas.

## **XV. Impressões gerais: 2**

1 Sem autismo: a criança não apresenta nenhum dos sintomas característicos do autismo;

**2 Autismo leve: A criança apresenta somente um pequeno número de sintomas ou somente um grau leve de autismo;**

3 Autismo moderado: A criança apresenta muitos sintomas ou um grau moderado de autismo;

4 Autismo grave: a criança apresenta inúmeros sintomas ou um grau extremo de autismo.

Pode ser pontuada utilizando valores intermediários =1,5; 2,5; e 3,5.

**15-30 = sem autismo**

**30-36 = autismo leve-moderado**

**36-60 = autismo grave**

## Anexo 24

Análise das entrevistas realizadas						
Dimensões	Sub-Dimensão	Entrevista A	Entrevista B	Entrevista C	Entrevista D	Entrevista E
<b>B</b> <b>Visão</b> <b>da</b> <b>Problemática</b>	<b>Relação com a Perturbação</b>	Uma aprendizagem diária que não se pode desistir.	Pensar na criança com quem se trabalha.  Perturbação ao nível da comunicação e ao nível das relações.  Meninos incríveis, com grande potencial é só saber descobrir.	Falta de informação e formação insuficiente.	Novidade e falha na formação.	Aluno com NEE;  Caraterística que é preciso adaptação do professor.
	<b>Papel da inclusão</b>	Muito importante: Adaptou-se muito bem.	Deve ser feita precocemente (desde da pré);  Aluno completamente integrado.	Benéfico e muito bom.	Importante, mas provavelmente beneficiaria com mais horas de apoio individualizado.	Muito importante.

<b>C</b> <b>Desenvolvimento</b>	<b>Alterações significativas</b>	Evolução muito positiva em relação a todas as áreas.	Área social; Autonomia pessoal.	Cumprimento da regra da biblioteca; Diminuição dos comportamentos de Oposição.	Pouca evolução.	Socialização; Nível motor; Motricidade fina.
	<b>Áreas fortes</b>	Matemática	Área acadêmica (acompanhamento da turma) -Matemática -Computadores;	Capacidade de adaptação; Acompanhamento da turma; Inglês; Matemática (cálculo).	Compreensão de um texto a partir de questões direcionadas e escolha múltipla; Memorização; Bom comportamento.	Nível cognitivo: Matemática.
	<b>Áreas fracas</b>	Música; E.V.T.; Isolamento; Nível pessoal (abotoar e apertar).	Comunicação (oral e escrita); Comunicação entre pares; Área social; Motricidade fina e ampla.	Interpretação (sentimentos e conceitos abstratos); Matemática (motricidade fina-simetrias); EVT.	Leitura (entoação incorreta); Expressão Escrita (frases simples com pouca concordância);	Socialização; Alimentação.
	<b>Apoio Específico</b>	Terapia da Fala.	Terapia da Fala; Terapia ocupacional	Atividades de motricidade fina (geometria);	Terapia da Fala; Questões de interpretação	Neste momento não precisa.

					Quando não percebe puxa pelo braço.	simplificadas;	
<b>Papel da família</b>	Muita influência da mãe, do pai, da avó e do irmão.	Funciona muito bem; Confiaram no trabalho da escola; Continuidade do trabalho proposto. Família muito, muito feliz.	A mãe faz um acompanhamento muito forte.	Organização do material escolar; Acompanhamento do T.P.C.	Papel preponderante; Pais aceitam tudo o que é pedido ou sugerido.		
<b>Papel dos professores</b>	Trabalho positivo, ajudaram e continuam a ajudar.	Apesar das dificuldades, funcionam como um todo em articulação com a Educação Especial; Trabalho extraordinário;	A maior parte dos professores, com as suas limitações, fazem esforços para trabalhar com o aluno.	Dificuldade em como chegar ao aluno e ajudá-lo a desenvolver mais as capacidades.	Professora da Educação Especial conseguiu fazer a ponte entre os diferentes professores do 1ºCiclo.		
<b>Papel dos técnicos</b>	Orientaram para a evolução e disseram onde tinha que recorrer.	Aluno observado em consulta de Desenvolvimento e em Psicologia; Acompanhado pela prof. <sup>a</sup> anualmente.	Relatórios médicos.	Sem conhecimento.	Não tem grande conhecimento; Frequenta Terapia da Fala e o Psicólogo.		



<b>D</b> <b>Relação Social</b> <b>Professor</b>	<b>Comportamento de empatia</b>	Coloca as mãos na cara, dá beijos e abraços.	Beijo à entrada da sala; Sorrisos; Marcha pelo Autismo-correu de braços abertos para o colo da prof. <sup>a</sup> .	Mão no queixo, apalpa bochechas, faz festas nas mãos e ri-se.	Às vezes toca no rosto.	Encosta o braço ou o ombro ao professor e responde ao aperto de mão; Responde se está bem.
	<b>Comportamento de antipatia</b>	Não houve referência.	Não existe.	Sem registro.	Sem registro.	Não existe.
	<b>Comportamento quando é chamado à atenção</b>	Quer ficar logo de bem, pede desculpa e diz que não faz mais.	Pede desculpa e se não for desculpado, agarra o pescoço e diz “desculpa prof, desculpa”. Aceita conversar e cumpre o que lhe pedem.	Diz “não, não, não” e pede desculpa. Faz carinhos e precisa de ser perdoado.	Fica apreensivo e diz “não”; Necessita de ser perdoado e chegou a dar um beijo.	Não há registro.
	<b>Recetividade ao toque</b>	Sim, beijos e abraços.	Houve evolução e neste momento há recetividade ao toque.	Primeiro dia de aulas deu a mão. Para se acalmar aceita abraços, beijinhos e festinhas.	Na sala não há toque aos alunos, mas numa visita de estudo deu a mão.	Melhor recetividade na água do que noutra contexto.
<b>Recetividade ao olhar</b>	Não e muito intenso.	Sim, mas tem o olhar desviante;	Olhar desperto e recetivo ao	Foca o olhar na tentativa de chamar na	Não houve descrição.	





<p><b>E 2</b> <b>Fora da sala de aula/ piscina/ casa</b></p>		<p>referência.</p>	<p>aconteceram alguns episódios de autoagressão física, irritação e inquietação, porque queria frequentar a biblioteca nas horas que estava vedada aos alunos.</p>	<p>nas alturas dos toques ou com sons mais fortes; Fez um berreiro muito forte quando foi contrariado na biblioteca, mas obedeceu-me e saiu, o problema foi acalmá-lo.; Tenta conquistar professores da biblioteca – carinhos – para ir para os computadores em horas proibidas.</p>	<p>presença da professora fora da sala de aula. Certa vez na biblioteca, teve comportamentos acompanhados de choro, balbucios altos e exclamação da palavra “não, não”. Disse, também, palavras desconexas, que não se percebia, mas que se notava que ele não estava a gostar.</p>	<p>gosta de grande atividade fora da piscina.</p>
<p><b>F</b> <b>Relação Social pares</b></p>	<p><b>Cooperação</b></p>	<p>Não há grande contacto com outras crianças. As primas vão lá a casa, mas ele não liga muito.</p>	<p>Por iniciativa não; Estar sozinho ou em grupo é igual.</p>	<p>Em sala de aula não. É muito individualista.</p>	<p>Não toma a iniciativa e não se nota muito interesse; Nem sempre aceita o que os colegas lhe estão a dizer;</p>	<p>Não faz sozinho, o professor tem que solicitar.</p>

	<p><b>Colegas conscientes da problemática</b></p>	<p>Não houve referência.</p>	<p>Sim, sabem quais as dificuldades inerentes à problemática.</p>	<p>Sim, mas houve necessidade de apresentação de PowerPoint.</p>	<p>Não faz ideia.</p>	<p>Não há essa consciência, todos eles têm a sua problemática.</p>
<p><b>Reação ao comportamento</b></p>	<p>Alguma confusão do irmão mais velho, pois não compreende muito bem algumas dificuldades.</p>	<p>No início assustava-os e provocava espanto, curiosidade e riso. Hoje ajudam-no no necessário.</p>	<p>Apoio dos colegas em algumas tarefas; Não reagem aos sons, mas em certas ocasiões tentam acalmá-lo passando as mãos nas costas;</p>	<p>Apoio dos colegas em algumas tarefas (vestir casaco, apanhar material). Os colegas não reagem muito, tentam deixar passar. Exceção colega novo que fica admirado; Colegas nem sempre sabem o que fazer. Por vezes, impõem-lhe certas situações que ele não percebe.</p>	<p>Não há reação ao comportamento.</p>	
<p><b>Atividades no recreio/ piscina</b></p>	<p>Fora da escola, não há atividades que envolvam outras crianças.</p>	<p>Sala do aluno/convívio – utiliza o computador sozinho.</p>	<p>Sala do aluno/convívio vai para os computadores fazer jogos e ver apresentações de filmes na internet. Os colegas</p>	<p>Não sabe.</p>	<p>Só nos momentos em que o professor estimula – atividade/jogos de competição.</p>	



<p><b>H</b> <b>Reação às sessões de Hidroterapia</b></p>		<p>Forma de o corpo se sentir bem. Há movimentos estereotipados, mas em menor número; Comportamento igual aos outros dias.</p>	<p>Através da água conseguiu trabalhar muitas competências: interação e autonomia; Atividade motivante.</p>	<p>Relaxamento, sem mudança no comportamento. Postura muito normal.</p>	<p>Não distingue uma diferença específica em relação aos outros dias.</p>	<p>socialização. Sente-se confortável e adaptado ao meio aquático; Reage com motivação e excitação.</p>
--	--	--	---	---	---	---

## Anexo 25 – Quadro síntese das interações sociais e das percepções

	A1	A2	A3	C4	F5	C6	D7	D8	F9	H10	I11	J12	M13	M14	M15	M16	R17	T18	V19	F20	EU	
A1																						
A2	X																					
A3																						
C4																						
F5																						
C6																						
D7																						
D8																						
F9																						
H10																						
I11																						
J12																						
M13																						
M14																						
M15																						
M16																						
R17																						
T18																						
V19																						
F20																						

Legenda:  
X (recreio); X (matemática); X (piscina) – preferências  
□ (recreio); □ (matemática); □ (piscina) - percepções  
X (recreio); X (matemática); X (piscina) – preferências e percepções



## Anexo 26 – Quadro síntese das rejeições e sua percepção

	A1	A2	A3	C4	F5	C6	D7	D8	F9	H10	I11	J12	M13	M14	M15	M16	R17	T18	V19	F20	EU
A1			☒☒☒☒			☒☒☒☒	☒☒☒☒								☒☒☒☒		☒☒			☒☒☒	
A2			☒☒☒☒		X	☒☒						☒		X	☒☒☒☒		☒☒☒☒		☒☒☒☒	☒☒☒☒	
A3	☒☒									☒☒☒☒	☒☒☒☒						☒☒☒☒	☒☒☒☒		☒☒☒☒	
C4			☒			☒☒☒☒	☒☒☒☒			☒	☒☒☒☒				☒☒☒☒	☒☒☒☒	☒☒☒☒	X		☒☒☒☒	
F5			☒☒☒☒			X☒					☒☒☒☒	☒☒☒☒			☒☒☒☒	☒☒☒☒				☒☒☒☒	
C6	☒										☒☒☒☒				☒		☒☒☒☒	☒☒☒☒		☒☒☒☒	
D7				☒☒☒☒	☒	X						☒☒☒☒			X				X		
D8	☒☒	☒☒☒☒		☒☒☒☒	X	☒☒	☒☒		X	☒☒☒☒	X			X				X		X	
F9							X				☒☒☒☒				☒☒☒☒	☒	☒☒☒☒			☒	
H10			☒☒☒☒			☒☒☒☒									☒☒☒☒					☒☒☒☒	
I11			☒☒☒☒						☒☒☒☒	☒☒☒☒	☒☒☒☒				☒☒☒☒						
J12			☒☒☒☒		☒☒☒☒	☒☒☒☒			X				☒☒☒☒	X	☒☒☒☒	☒☒☒☒	☒☒☒☒		☒☒☒☒	☒☒☒☒	
M13	☒		☒☒☒☒		X	☒☒☒☒	☒☒☒☒			☒☒☒☒				☒	☒☒☒☒	☒		☒☒			
M14											☒		☒		☒☒☒☒	☒		☒		☒☒☒☒	
M15			☒☒☒☒	☒☒☒☒	☒☒☒☒				☒☒☒☒			☒		☒☒☒☒						☒☒☒☒	
M16											☒☒☒☒	☒☒☒☒								☒☒	
R17									☒☒	☒☒☒☒	☒☒☒☒	☒☒☒☒						☒☒☒☒	☒☒☒☒	☒	
T18			☒☒☒☒	☒☒☒☒	☒☒☒☒	☒☒		☒				X	☒☒☒☒		X☒		☒☒☒☒		☒	☒☒☒☒	
V19	☒								☒☒☒☒	☒☒☒☒	☒☒☒☒	☒☒☒☒			☒☒☒☒	☒		☒		☒☒☒☒	
F20									☒☒☒☒		☒☒☒☒	☒☒☒☒	☒☒☒☒		☒☒☒☒					☒☒☒☒	

Legenda:  
 X (recreio); X (matemática); X (piscina) – rejeições  
 ☒ (recreio); ☒ (matemática); ☒ (piscina) - percepções  
 ☒ (recreio); ☒ (matemática); ☒ (piscina) – rejeições e percepções