



PE PAULA FRASSINETTI
PÓS GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Pós-graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

A relação psicossocial numa turma com uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo

Patrícia Susana Almeida Cancela

Porto, 2013



PG PAULA FRASSINETTI
PÓS GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Pós-graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

A relação psicossocial numa turma com uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo

Patrícia Susana Almeida Cancela

Orientadora: Doutora Maria Isabel Santo de Miranda Cunha

Projeto de Investigação realizado no
âmbito da Unidade Curricular de Seminário de
Projeto – Problemas Cognitivos e Motores

Porto, 2013

*Dedico o fruto deste trabalho e
esforço, em especial, a Florinda
Ferreira das Neves, para sempre
estrela no céu da nossa saudade...*

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora e estimada professora Isabel Cunha, pela sabedoria e disponibilidade e por acreditar no desafio que é tornar-nos hábeis para seguir caminho...

À minha família, luz de conforto presente nos momentos da minha vida, por confiar sempre em mim...

Ao meu namorado, pela paciência, carinho e encorajamento, por me ter acompanhado e respeitado a minha ausência...

A todos os meus colegas, amigos e alunos do “cantinho amoroso” à beira mar plantado, pelo apoio e disponibilidade, que tornaram possível este trabalho, em especial à menina central deste estudo que um dia me envaideceu com um “gosto de ti”...

À nossa turma de Pós-Graduação, exemplo de união, companheirismo e excelência, que será sempre recordada...

Por fim, um agradecimento a todos os professores da ESEPF que me contagiaram com a sua paixão e profissionalismo, me fizeram rir, emocionar e apaixonar por uma educação tão especial...

Resumo

A presente investigação incide na relação psicossocial de uma turma que integra uma criança com Perturbação do Espectro Autismo. O principal objetivo é perceber o seu nível de envolvimento interpessoal e a relação que se estabelece na turma em que se insere. É de realçar que as conceções atuais sobre o desenvolvimento humano destacam o papel das interações, tanto nas características da pessoa como no padrão das suas relações com o ambiente (Prette & Prette, 2001). Partindo do princípio de que o indivíduo é um ser social e que a coexistência é a estrutura das relações humanas, raras vezes paramos para analisar o que acontece num grupo ou no comportamento dos seus elementos individualmente, subscrevendo, dessa forma, situações de rejeição, indiferença ou de conflito (Fritzen, 2006).

No sentido de aferir a compreensão destes fenómenos, recorreremos à metodologia de estudo de caso. Como instrumentos de recolha de dados, criamos grelhas de observação/avaliação para determinar o nível atual de socialização da criança, entrevistamos os intervenientes no seu processo educativo, aplicamos um teste sociométrico à turma em que está inserida e realizamos análise documental que visou documentos oficiais educativos e clínicos, para um melhor conhecimento da realidade envolvente. Com esta investigação concluímos, após o cruzamento dos dados recolhidos através dos instrumentos mencionados, que a criança se encontra integrada no contexto escolar e que apesar dos constantes desafios, o trabalho desenvolvido tem sido frutuoso. Não descuramos, contudo, a continuidade e a necessidade de se aprimorarem estratégias para colmatar lacunas que subsistem, essencialmente em contextos de lazer. Tais contextos implicam níveis mais exigentes de competência social especialmente os que não são estruturados por um adulto.

Em suma, é da tomada de consciência do valor da comunicação e da interação que nasce a necessidade de refletir sobre a complexidade das relações interpessoais e contribuir para que elas se tornem cada vez mais enriquecedoras. É esta uma das grandes ambições deste estudo.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo, Socialização, Interação social, Sociometria, Dinâmica de Grupo, Escola Inclusiva

Abstract

The present investigation focuses on the psychosocial relationships on a classroom which includes a child diagnosed with Autism Spectrum Disorder. Our main goal is to identify the level of interpersonal involvement of this child and the relation that takes place in the classroom where she was included. It is worth noting that the current conceptions of human development tend to highlight the role of interactions within the person's characteristics as well as in the pattern of its relationships with the environment (Prette & Prette, 2001). Assuming that each individual is by nature a social being, and that coexistence is a synonym for structure within human relations, it's not very common for us to stop and observe the behavior of a group or its elements individually, and this way supporting moments of rejection, indifference or even conflict (Fritzen, 2006). In order to validate our knowledge of these phenomena, we have chosen the case study method for our project. Therefore we have created some observation and evaluation grids to determine the current level of socialization of our subject, we interviewed every member responsible for its educational process, we have applied a sociometric test to the class in which the subject was included, and finally we have analyzed educational and clinical documents involved in the subjects' process as a way to fully understand the reality of this child. After processing all data collected with the instruments mentioned, we have concluded that this child is well integrated school environment and despite the constant challenges the work developed so far has been productive. However it's important not to forget the need to maintain and improve strategies that can help overcome the still existent flaws, specially on the child's personal contexts of leisure. These contexts require higher levels of social skills specially those which are not monitored by an adult.

In conclusion, the need to reflect over the complexity of interpersonal relations and to contribute to their improvement comes from the conscience of the value of communication and interaction. And this is one of the major ambitions of our project.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Socialization; Social interaction; Sociometry; Group dynamics; Inclusive School

Abreviaturas

AAA – Associação de Amigos do Autista

AAP – Academia Americana de Pediatria

ABA – Applied Behavior Analysis

ADIR – Autism Diagnostic Interview Revised

ADOS – Autism Diagnostic Observation Schedule

APA – American Psychiatric Association

CARS – Childhood Autism Rating Scale

DIR – Modelo baseado no Desenvolvimento, nas diferenciações Individuais e na Relação

DSM-IV-TR– Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4.^a revisão)

DSM-V – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5.^a revisão)

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEI – Programa Educativo Individual

PEP-III – Psycho-Educational Profile (3.^a edição)

PECS – Picture Exchange Communication System

PGD – Perturbação Global do Desenvolvimento

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TEACH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

WISC-III – Escala de Inteligência de Weschler para crianças

Índice geral

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ABREVIATURAS	vi
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE QUADROS	xii
INTRODUÇÃO	13
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
Capítulo I – DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL	16
1. Bases do desenvolvimento psicossocial.....	16
1.1. A socialização na infância.....	17
1.2. A vida social dos grupos.....	19
1.3. Influência do grupo de pares.....	20
1.3.1. Autoestima, popularidade e relações de amizade.....	21
2. Mobilização de competências sociais em diferentes contextos.....	23
2.1. Contexto familiar.....	24
2.2. Contexto escolar.....	25
2.2.1. Contributos da Escola Inclusiva.....	26
2.3. Contexto de recreação e lazer.....	27
2.3.1. Participação em eventos sociais – aniversários.....	28
3. Avaliação dos défices nas competências sociais.....	28
Capítulo II – PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO	31
1. Evolução histórica do conceito de autismo.....	31
2. Perspetivas atuais sobre PEA.....	32
2.1. DSM IV-TR vs. DSM-V - Critérios de diagnóstico.....	34
2.2. Etiologia.....	35
3. Instrumentos de avaliação.....	36
4. Modelos de intervenção.....	38
5. O desenvolvimento social na PEA.....	40
6. Desafios e possibilidades da inclusão de alunos com PEA.....	42

PARTE II - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	44
Capítulo I – FUNDAMENTOS DO ESTUDO E PROCEDIMENTOS	
METODOLÓGICOS	45
1.Apresentação e justificação do objeto de estudo.....	45
2.Definição dos objetivos.....	46
3.Metodologia de investigação.....	47
4.Técnicas de recolha de dados e procedimentos.....	48
Capítulo II – CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE PEDAGÓGICA	53
1.Caracterização do Meio.....	53
2.Caracterização da Família.....	54
3.Caracterização da Escola.....	54
4.Caracterização do Grupo.....	56
5.Caracterização da Criança.....	57
Capítulo III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
1.Resultados das grelhas de observação/avaliação do nível de socialização..	60
1.1. Domínio das relações interpessoais.....	61
1.2. Domínio dos jogos e lazer.....	62
1.3. Domínio das regras sociais.....	62
1.4. Definição do perfil intra-individual.....	63
2.Apresentação e análise dos resultados do teste sociométrico.....	63
3.Análise de conteúdo das entrevistas.....	71
4.Análise documental.....	77
5.Discussão dos resultados.....	84
Capítulo IV – SESSÕES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	91
1.Proposta de intervenção.....	91
1.1. Sessões iniciais.....	92
1.2. Sessões intermédias.....	94
1.3. Sessões finais.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	101
ANEXOS	108

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I.....	Critérios de Diagnóstico DSM-IV-TR (APA, 2002)/DSM-V (2013)
Anexo II.....	Declaração de consentimento informado - entrevista
Anexo III.....	Mapa da freguesia de Nevogilde
Anexo IV.....	Projeto Educativo de Escola
Anexo V.....	Programa Educativo Individual
Anexo VI.....	Projeto Curricular de Turma
Anexo VII.....	Relatório Técnico-Pedagógico
Anexo VIII.....	Relatório de Avaliação Clínica – CADIN
Anexo IX.....	Relatório de Avaliação de Desenvolvimento - janeiro 2011
Anexo X.....	Relat. Acompanhamento em Consulta de Psicologia - julho 2011
Anexo XI.....	Relatório de Intervenção Psicopedagógica
Anexo XII.....	Grelhas de Observação/Avaliação
Anexo XIII.....	Teste Sociométrico - Questões
Anexo XIV.....	Sociograma Preferências e Rejeições – Trabalho/Estudo
Anexo XV.....	Matriz Sociométrica Preferências e Rejeições – Trabalho/Estudo
Anexo XVI.....	Sociograma Preferências e Rejeições – Lúdico
Anexo XVII.....	Matriz Sociométrica Preferências e Rejeições – Lúdico
Anexo XVIII.....	Sociograma Preferências e Rejeições – Lazer
Anexo XIX.....	Matriz Sociométrica Preferências e Rejeições – Lazer
Anexo XX.....	Guião de Entrevista
Anexo XXI.....	Transcrição da Entrevista A – Professora Titular
Anexo XXII.....	Quadro Síntese – Entrevista A
Anexo XXIII.....	Transcrição da Entrevista B – Professora de Educação Especial
Anexo XXIV....	Quadro Síntese – Entrevista B
Anexo XXV.....	Transcrição da Entrevista C – Psicóloga do Colégio
Anexo XXVI....	Quadro Síntese – Entrevista C
Anexo XXVII...	Transcrição da Entrevista D – Mãe da F
Anexo XXVIII...	Quadro Síntese – Entrevista D
Anexo XXIX....	Grelha de análise das entrevistas – comparação longitudinal
Anexo XXX.....	Plano Anual de Atividades

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Aspetos do desenvolvimento social em crianças com PEA.....	41
Figura 2	Escola como sistema.....	55
Figura 3	Sociograma em alvo de preferências e rejeições: trabalho/estudo.....	65
Figura 4	Sociograma em alvo de preferências e rejeições: lúdico.....	66
Figura 5	Sociograma em alvo de preferências e rejeições: lazer.....	68
Figura 6	Sociograma individual de F – Trabalho/estudo.....	69
Figura 7	Sociograma individual de F – Lúdico.....	69
Figura 8	Sociograma individual de F – Lazer.....	70

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Relações interpessoais.....	61
Gráfico 2	Jogos e lazer.....	62
Gráfico 3	Regras sociais.....	62
Gráfico 4	Perfil intra-individual.....	63
Gráfico 5	Síntese das escolhas e rejeições para trabalho (sala de aula).....	64
Gráfico 6	Síntese das escolhas e rejeições para lúdico (recreio).....	66
Gráfico 7	Síntese das escolhas e rejeições para lazer (aniversário).....	67

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Instrumentos de avaliação da PEA.....	37
Quadro 2	Competências de socialização.....	60
Quadro 3	Categorias analíticas: relação interpessoal.....	72
Quadro 4	Categorias analíticas: lúdico.....	74
Quadro 5	Categorias analíticas: facilitadores de interação.....	74
Quadro 6	Categorias analíticas: estratégias de ação.....	75
Quadro 7	Categorias analíticas: situação atual.....	76
Quadro 8	Categorias analíticas: adaptação.....	77



INTRODUÇÃO

Este projeto de investigação surge no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O presente estudo tem como finalidade conhecer a estrutura psicossocial de uma turma onde está incluída uma criança com PEA. Pretendemos assim perceber como ocorrem as relações de preferência, rejeição e reciprocidade dentro do grupo, focando a criança como sujeito de estudo e *átomo social*, que no entender de Moreno (s/d, citado por Bastin, 1980:83) *“se trata de um indivíduo, não considerado isoladamente, mas com todos os laços que o unem a outros.”*

Por seu lado, é amplamente sabido que os ambientes educacionais regulares preconizados pelo movimento da Escola Inclusiva, oferecem às crianças com PEA uma igualdade de oportunidades e preparação para a vida. No entanto, devido à sua própria natureza, os ambientes regulares exigem, entre outras, o uso integrado de três competências chave, a comunicação, a socialização e o uso da imaginação, que se configuram, frequentemente, como os grandes obstáculos destas crianças. Daí a necessidade de uma abordagem orientada para questões pertinentes relativas à compreensão dos desempenhos interpessoais e à perceção do envolvimento social, sem descurar a complexidade inerente às relações humanas. Neste seguimento, formulamos a seguinte pergunta de partida: **Qual o nível de envolvimento interpessoal da criança com PEA, quando incluída numa turma regular, no 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

Face às metas a atingir e evidenciando a importância de uma investigação fundamentada que nos permita responder à questão formulada, dividimos o nosso estudo em duas partes distintas, mas complementares. A primeira, que abrange os dois capítulos iniciais, é consagrada à revisão da literatura no que concerne ao desenvolvimento psicossocial do indivíduo ao longo do ciclo vital e no que diz respeito às conceções atuais e ao desenvolvimento social na PEA. Assim, começamos por explorar as bases do processo de socialização, explicitando a mobilização de competências sociais em diferentes contextos, evidenciando as suas variações. Apresentamos ainda instrumentos utilizados na avaliação dos défices nas competências sociais. Desta forma, com este primeiro capítulo visamos um



entendimento mais aprofundado do desempenho pessoal e social dos indivíduos em interação. Efetivamente, as experiências com os pares podem “*promover, desencorajar ou distorcer o crescimento interpessoal e intrapessoal, bem como, o ajustamento ou adaptação pessoal e social*” (Lopes *et al.*, 2011:27). Tendo por base estas premissas e com o intuito de fundamentar a compreensão da realidade clínica, pedagógica e social do nosso sujeito de estudo, o segundo capítulo remete para uma breve abordagem da evolução concetual de autismo e para as considerações mais atuais acerca desta problemática.

A segunda parte desta investigação, composta por quatro capítulos, explana o trabalho empírico levado a efeito numa escola em que optámos pelo estudo de caso, uma vez que procuramos compreender em profundidade uma realidade específica. Indicamos ainda os instrumentos adequados para a sua execução referindo o apoio fornecido pela investigação na seleção dos mesmos. Neste sentido, o conjunto de processos e instrumentos utilizados para garantir o registo das informações, o controlo e a análise dos dados, operacionaliza-se em grelhas de observação/avaliação para aferir o nível de socialização da criança; na apresentação e análise dos resultados do teste sociométrico, possibilitando a explicação das relações pessoais entre os indivíduos de um grupo; na análise de conteúdo das entrevistas ao explorar ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, algo que o questionário nunca poderia fazer; na reunião de documentos oficiais e respetiva análise que tem a função de complementaridade na investigação qualitativa, frequentemente utilizada para *triangular* os dados obtidos através do recurso a outras técnicas. Segue-se a caracterização da realidade pedagógica com o intuito de afastar toda a precariedade de que se reveste um caso descontextualizado e a apresentação e discussão dos resultados que constitui o núcleo central da pesquisa. No capítulo de encerramento, será delineada uma proposta de intervenção adequada às necessidades apuradas, uma vez que “*conhecer as dificuldades (...) é dar o primeiro passo para a planificação de programas eficazes para a educação*” (Bautista *et al.*, 1993:262). Fazem-se ainda referência às implicações do estudo e sugestões para pesquisas futuras.

Assim, o trabalho apresentado situa-se na linha das preocupações acabadas de expor e pretende ser um modesto contributo para aprofundar o conhecimento neste domínio, para melhor fundamentar uma intervenção eficaz.



PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Somente a partir de uma compreensão teórica adequada, profunda e científica se podem desenvolver elementos ideológicos que constituem os meios adequados para a transformação da realidade social.”

(in: <http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/org/07teoria.htm>)



Capítulo I – DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

“O sujeito não é apenas ativo, ele é interativo, porque constrói conhecimentos e se constrói a si a partir das relações intra e interpessoais. É neste diálogo consigo e com os outros que vai interiorizando conhecimentos, papéis e funções sociais.”

Vigotsky (1988, citado por Cadório, 2011:62 in Currículo e Comunidades de Aprendizagem)

1. Bases do desenvolvimento psicossocial

Desde o nascimento, o homem está sujeito aos mais variados tipos de interações sociais fundamentais para o seu desenvolvimento e vida em grupo. Apesar dos bebés partilharem desde o início padrões comuns de desenvolvimento, revelam personalidades distintas desencadeadas por influências inatas e biológicas. Com efeito, logo a partir da infância *“o desenvolvimento da personalidade está entrelaçado com as relações sociais”* (Papalia, Olds & Feldman, 2001:234). Bowlby (1969, citado por Cardoso, 2000:20) demonstra-nos que o ser humano *“nasce dotado de uma estrutura comportamental embrionária cujo desenvolvimento dará lugar a um sistema de processamento e de acção, que contribui para regular as trocas com o mundo social envolvente.”* Este sistema, reelaborado e complexificado ao longo do ciclo vital, começa a revelar um grau de diferenciação e integração numa altura em que a criança ainda não dispõe da capacidade para representar os objetos, acontecimentos e emoções.

Nesta fase, os comportamentos de vinculação possuem uma grande diversidade de configurações morfológicas. Estas condutas caracterizam-se por uma ligação emocional recíproca e duradoura entre o bebé e a figura materna, em que cada um contribui para a qualidade da relação. Estes comportamentos são regidos por diferentes situações que englobam fatores relacionados com as condições da criança (fadiga, fome, doença), a localização e respostas da figura materna (ausência, afastamento) e as características ambientais (aproximação de estranhos). Todas estas condições são experienciadas como fonte de stress ou insegurança e levam a criança a agir no sentido de criar uma maior proximidade com a mãe. De facto, os bebés já apresentam habilidades sociais que podem controlar o comportamento das pessoas em seu redor, de forma a garantir-lhe a satisfação das



suas necessidades, sejam físicas, como alimentação e higiene, ou afetivas, como carinho e aconchego no colo (Bowlby, 1969). No entendimento de (Papalia, Olds & Feldman, 2001:245) *“a vinculação tem um valor adaptativo para o bebé, assegurando-lhe que as suas necessidades psicossociais e físicas são satisfeitas.”* Assim, no início do seu desenvolvimento, a criança responde a vários estímulos e pessoas, principalmente àquela que possui maior proximidade, podendo ser a mãe ou alguém que a substitua. À medida que vai crescendo, as relações vão-se tornando mais específicas, o que faz com que seja mais seletiva no contacto com os outros. Por volta dos 8 ou 9 meses, a criança já começa a evitar aqueles que não lhe são tão familiares. São os prenúncios de um comportamento seletivo que acompanha o indivíduo no decorrer da sua vida (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003).

1.1. A socialização na infância

Eleanor Mccoby (1992, citada por Papalia, Olds & Feldman, 2001:262) descreve a socialização como *“o processo de iniciação da criança num sistema de reciprocidade que começa com os pais e depois se alarga à comunidade.”* Como vimos, este processo inicia-se desde o nascimento, decorre ao longo da vida e só termina quando o indivíduo morre. Por essa razão, a socialização é um processo dinâmico, interativo e permanente de integração social.

Os vários processos de transição que ocorrem na vida dos indivíduos exigem habilidades para lidar com as novas situações. Uma das transições que as crianças têm de enfrentar é a saída de casa para a escola (Holditch, 1992, citado por Lopes, Magalhães & Mauro, 2003). Essa passagem permite à criança a oportunidade para desempenhar papéis e treinar as suas habilidades.

Como já referimos, o processo de socialização não termina na infância com a *socialização primária*. Ocorre ao longo da vida sempre que seja necessário a adaptação a novas situações e a interiorização de novos papéis. Com efeito, a *socialização secundária* diz respeito ao processo de integração do indivíduo num grupo ou situação social específica. Isto implica que o indivíduo se adapte a novos papéis, modos de agir, interiorize normas e modelos.

Acompanhando as representações sociais da concepção do papel da criança, encontra-se a psicologia do desenvolvimento, que se autonomiza em finais do



século XIX. O conceito de desenvolvimento remete para as teorias de três autores: Piaget (1896-1980) estudou o desenvolvimento da criança e do adolescente a partir dos aspetos cognitivos; Freud (1856-1939) privilegiou o desenvolvimento psicosexual; e Erikson (1902-1994) deu ênfase aos aspetos psicossociais, estudando a construção da identidade. Deter-nos-emos neste último e no seu contributo para a conceção de desenvolvimento enquanto assente nas interações entre o indivíduo e o meio.

Em meados do século XX, Erikson (1968) constrói a teoria psicossocial do desenvolvimento humano, considerando o ser humano como um ser social e antes de tudo, um ser que vive em grupo e sofre a pressão e a influência deste. A partir destas considerações Erikson (1968) teorizou alguns estágios¹, a que chamou de psicossociais, onde descreveu algumas crises pelas quais o ego passa ao longo do ciclo vital. Estas crises seriam estruturadas de forma que, ao sair delas, o sujeito ficaria mais fortalecido ou mais frágil, de acordo com a sua vivência do conflito. Este final de crise influenciaria diretamente o próximo estágio, de forma que o desenvolvimento do indivíduo estaria completamente imbricado no seu contexto social, palco destas demandas (Rabello & Passos).

Relacionado com o período de escolarização, realçamos os aspetos centrais da quarta crise do desenvolvimento da personalidade, identificada por Erikson (1968) como *indústria (produtividade) versus inferioridade*. O conflito emerge à medida que a criança se insere no mundo social e lida com os papéis que este envolve. Neste processo de socialização, importantes mensagens são transmitidas à criança, que, combinadas com a sua disposição interna, tornam-se mais um elemento na construção de um plano de vida. Para este autor (1987, citado por Rabello & Passos s/d) “é neste período que a sociedade torna-se significativa para a criança ao admiti-la em papéis preparatórios.” Assim nos apercebemos da relevância das relações sociais na montagem do plano de vida, pois, é através da aprendizagem de determinados papéis, que a criança vai antecipando e exercitando algumas características e habilidades para os seus futuros papéis. O versus

¹Estágios de desenvolvimento psicossocial: 1) *confiança/desconfiança* (0-18M) 2) *autonomia/dúvida e vergonha* (18M-3A); *iniciativa/culpa* (3-6A); *indústria/inferioridade* (6-12A); *identidade/confusão de identidade* (12-18/20A); *intimidade/isolamento* (25-40A); *generatividade/estagnação* (35-60A); *integridade/desespero* (+60A)



negativo desta etapa envolve a inadequação da criança e uma insegurança nas suas capacidades, não se sentindo reconhecida no seu papel dentro do grupo social a que pertence. Erikson (1968) considerava que cabia aos professores a responsabilidade de desenvolver a diligência e outras competências (intelectuais, sociais e físicas). Por isso, os professores deveriam “*de forma suave, mas firme, obrigar as crianças à aventura de descobrir que se pode aprender a realizar coisas que, cada um sozinho, nunca teria pensado atingir*” (Erikson, 1968:127).

1.2. A vida social dos grupos

Os profissionais de educação devem estar conscientes dos fenómenos que ocorrem num grupo, para que, quando confrontados com eles, saibam melhor lidar com os inter-relacionamentos decorrentes da dinâmica que se estabelece no seu seio. Deste modo, poderão, com mais clareza, apoiar os elementos nas suas necessidades e, assim, suscitar reflexões que os encaminharão a exercer as habilidades de diagnosticar dificuldades e encontrar soluções. A reforçar estes pensamentos, postula William Schutz (1989) a sua teoria das Necessidades Interpessoais. Este modelo aplica-se à vida de um qualquer grupo. Schutz (1989) define uma tipologia para classificar as diversas formas de relacionamento interpessoal. Segundo o autor, a maneira como nos dirigimos aos outros pode ser enquadrada num dos seguintes tipos: *Inclusão (I)* pressupõe a interação com os outros, iniciar e manter contactos, travar conhecimento, comunicar, participar em encontros, enfim, cultivar o companheirismo. As pessoas que têm um alto nível de inclusão dão-se facilmente com todos e têm um grande círculo de relações. Gozam de prestígio e valorizam a popularidade. As que têm inclusão negativa são retraídas e mais desligadas das funções sociais; *Controlo (C)* tem a ver com o estabelecimento de relações de liderança e autoridade. Os indivíduos que têm alto índice de controlo gostam de influir, liderar, persuadir, chefiar. As pessoas que expressam controlo negativo não dominam, pelo contrário, são submissas e seguidoras ou são rebeldes e resistentes. Por outras palavras, ou se submetem ao controlo dos outros, ou a ele se opõem, mas não o assumem elas próprias; *Abertura (A)* relaciona-se com o estabelecimento de relações afetivas, sentimentos íntimos e particulares, contactos amistosos mais seletivos. Tem a ver com a aproximação



emocional mais profunda e menos extensa. As pessoas com abertura negativa são mais frias e distantes, menos íntimas e fazem poucas confidências (Cunha, 2010).

Sob outro enfoque, o modelo de Schutz (1989) também pode ser aplicado à evolução do indivíduo. Em traços gerais podemos dizer que:

“a infância é uma fase de Inclusão (outras pessoas vão sendo incorporadas, no relacionamento social); a adolescência é uma fase de Controlo (há rebeldias e conflitos com as figuras de autoridade); e a idade adulta é uma fase de Abertura (estabelecem-se vínculos afetivos profundos e duradouros)” (Cunha, 2010:9).

Num grupo, sempre que cada um dos elementos reage ante o comportamento dos outros, ocorre a interação. Os elementos do grupo não só atuam uns sobre os outros reciprocamente, como também juntos de uma forma mais ou menos uniforme. Os membros de um grupo partilham características comuns necessárias para o estabelecimento das comunicações. Simplificando, podemos definir o grupo como um conjunto de seres humanos em relações recíprocas (Cornaton, 1979). E porque a riqueza de um grupo não é apenas a soma da riqueza individual dos membros, a sua interação gera nova personalidade coletiva, com características, habilidades e potencialidades surpreendentes (Fritzen, 2006).

Minicucci (2000:194) compreende o conceito de interação grupal como um *“complexo de ações e reações que compreende os meios pelos quais os indivíduos se relacionam uns com os outros, levando a efeito tarefas de desenvolvimento, manutenção, crescimento e coesão do grupo.”* Neste sentido, os seus membros exercem a sua influência tanto de forma positiva, negativa ou neutra. O autor acrescenta ainda que *“a sensação de pertencer ao grupo, de fazer parte dele, reforça os laços de camaradagem, amizade, lealdade para com os membros do próprio grupo”* (idem, 2000:197), isto é, quando as pessoas estão mais ligadas e unidas, produz-se a *coesão grupal*.

1.3. Influência do grupo de pares

Na investigação contemporânea tem-se realçado que as experiências com os pares podem *“promover, desencorajar ou distorcer o crescimento interpessoal e intrapessoal, bem como, o ajustamento ou adaptação pessoal e social”* (Lopes et al., 2011:27). Cada um ocupa uma posição nos diferentes grupos a que pertence. É o



conjunto das posições sociais que vai determinar o *estatuto*, isto é, o lugar que se ocupa na *hierarquia social*. O *estatuto* permite esperar um conjunto de comportamentos por parte dos outros.

Normalmente é no período escolar que se começam a fazer amigos e que o grupo de pares se constitui: “os grupos formam-se naturalmente entre crianças que vivem perto ou que vão juntas para a escola” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:484). Habitualmente, as crianças que brincam juntas têm idade aproximada, uma vez que a diferença de idades acarreta divergências não apenas físicas mas também de interesses e níveis de capacidade. Interagir com os pares possibilita “desenvolver competências para a sociabilidade e intimidade, intensificar as relações sociais e adquirir um sentimento de pertença” (idem, 2001:484). Assim, as crianças aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras. De facto, à medida que se vão afastando da influência parental, o grupo de pares abre novas perspectivas e liberta-as para fazerem juízos independentes, testar valores confrontando-os com os dos pares, ajudando-as a decidir quais a manter e quais rejeitar (idem, 2001). Desta forma, o grupo de pares ajuda os jovens a formarem opiniões sobre si próprios. Por tudo isto, a criança aprende a viver em sociedade; a adaptar os seus desejos e necessidades aos dos outros, quando deve ceder ou manter-se firme. A segurança emocional também é garantida através do relacionamento entre pares. Assim, “a qualidade das relações interpessoais com o grupo de pares na infância e na adolescência, parece constituir um dos precursores de (des) adaptação na vida adulta.” (Lopes et al., 2011:34).

1.3.1. Autoestima, popularidade e relações de amizade

A autoestima é uma “componente importante do auto-conceito, ligando aspectos cognitivos, emocionais e sociais da personalidade” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:466). Está relacionada com a confiança nas próprias ideias, em aceitar desafios e novas atividades, na adaptação à mudança, na tolerância à frustração, na perseverança na luta por um objetivo e na capacidade de lidar com as críticas. Na conceção teórica de Prette & Prette (2001:35), a autoestima “relaciona-se com os pensamentos e sentimentos elaborados pelo indivíduo a partir dos seus comportamentos e das consequências destes no ambiente.”



De acordo com Erikson (1968), um dos principais fatores determinantes da autoestima, é a visão das crianças acerca do seu trabalho produtivo, isto é, a questão a resolver no período escolar já descrita anteriormente (indústria versus inferioridade). Com efeito, segundo Papalia, Olds & Feldman (2001:466) *“um aspecto positivo que se desenvolve após a resolução desta crise é a competência, uma visão de si próprio como sendo capaz de dominar competências e terminar tarefas.”* O maior contributo para a autoestima parece ser a quantidade e qualidade de apoio social que a criança recebe – primeiro dos pais e colegas, depois dos amigos e professores.

Por outro lado, Papalia, Olds & Feldman (2001:487) afirmam que *“as crianças impopulares são privadas de uma experiência desenvolvimental básica – a interação positiva com outros jovens.”* De facto, estas crianças experimentam muitas vezes sentimentos de rejeição, tristeza e baixa autoestima. Evidentemente, a popularidade ganha bastante importância no período escolar, uma vez que os jovens despendem mais tempo uns com os outros e a sua autoestima é afetada em grande parte, pelos pares. Deste modo, as relações entre pares no período escolar são fortes preditores de adaptação posterior. As crianças que têm mais dificuldade na relação com os pares *“têm mais probabilidade de desenvolver problemas psicológicos, abandono escolar ou comportamento delinvente”* (Hartup, 1992; Kupersmith & Coie, 1990; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Parker & Asher, 1987; Papalia, Olds & Feldman, 2001:497). Habitualmente, as crianças impopulares não têm expectativas que os outros gostem delas, ou seja, têm já uma perceção negativa sobre os outros. Por vezes, as razões subjacentes à sua impopularidade podem não estar completamente sob o seu controlo. Se aprenderem competências sociais, estas crianças podem muitas vezes conquistar a aceitação dos outros (idem, 2001). As investigações indicam que o treino de competências sociais pode ser útil na aprendizagem de formas de estar e se relacionar.

Por seu lado, as crianças populares geralmente têm *“boas capacidades cognitivas, boas competências de resolução de problemas, ajudam outras crianças e são assertivas, sem serem disruptivas ou agressivas”* (idem, 2001:487). Desta forma, a popularidade é a opinião do grupo de pares acerca da criança, *“mas a amizade é uma via com dois sentidos”* (idem, 2001:488). A existência de relações de amizade é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente porque



contribui para a aquisição de um repertório comportamental que facilita a sua convivência social (Furnham, 1989, Howes, 1983 citados por Lopes, Magalhães & Mauro, 2003). A amizade começa com uma escolha por alguém que se sente afeto, com quem se sente à vontade, com quem gosta de fazer coisas e partilhar sentimentos e segredos. Com frequência, *“as crianças procuram amigos que são parecidos com elas: mesma idade, sexo, grupo étnico e com interesses comuns”* (Hartup, 1992, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001:488). Construída nestes aspetos, a amizade torna-se num padrão complexo, tecido por experiências positivas que duas crianças têm uma com a outra e que sustentam a relação. Selman (1979, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001:490) descobriu nos seus estudos que *“a maioria das crianças em período escolar se encontra na fase de amizade recíproca baseada no interesse próprio.”*

Fazer e manter amizades é considerado uma habilidade muito importante na vida social. Pessoas sem amigos encontram mais dificuldades para enfrentar os reveses da vida, abrigando durante mais tempo as frustrações. As pesquisas mostram que crianças com pelo menos um amigo íntimo *“tornam-se mais saudáveis que aquelas que não conseguem sequer um relacionamento desse tipo”* (idem, 2001:98). Geralmente as interações entre os amigos são de natureza cooperativa. É através das amizades que as crianças aprendem a relacionar-se com os outros, a resolver problemas nas relações, a desenvolver a empatia e a observar diferentes modelos comportamentais. Adquirem ainda valores morais e normas relativas ao papel sexual. A este propósito, Lopes *et al.* (2011:32) reafirmam que *“a natureza recíproca dessas relações facilita a compreensão das regras que regulam as trocas sociais.”*

Como veremos de seguida, a maioria dos contextos requer relações de amizade que se podem desenvolver junto a grupos ou pessoas específicas.

2. Mobilização de competências sociais em diferentes contextos

Embora o desenvolvimento social ocorra ao longo de todas as etapas do ciclo vital, a infância e os contextos familiar e escolar têm sido enfatizados como momentos críticos para aquisições que influem decisivamente sobre as etapas posteriores. Com efeito, os diferentes contextos dos quais participamos contribuem,



de algum modo, para a aprendizagem de desempenhos sociais: *“a descodificação dos sinais sociais explícitos ou subtis, a capacidade de seleccioná-los e aperfeiçoá-los e a decisão de os emitir ou não, são exemplos de algumas habilidades sociais aprendidas”* Prette & Prette (2001:46). Torna-se necessário realçar a importância de perspetivar o desenvolvimento psicossocial como resultado da interação entre a criança e os diferentes contextos em que se movimenta e outros contextos mais alargados, confrontando-se com experiências relacionais múltiplas e diversificadas (Lopes *et al.*, 2011). Efetivamente, o tipo de relações que se estabelece depende dos meios onde esta se insere e das suas experiências quotidianas. A vivência na família, na escola, no grupo de amigos, na comunidade, determina e especifica o tipo de relações que ocorrem nesses contextos (Fachada, 1991).

2.1. Contexto familiar

A família é considerada a mais importante célula de todos os grupos sociais, pois é através dela que aprendemos a perceber o mundo e a situarmo-nos nele. É assim que formamos a nossa entidade social, base do processo da socialização. Este processo obriga a que a criança adapte os seus comportamentos biologicamente determinados às práticas culturais do grupo social a que pertence. Por isso, o processo não ocorre sem dificuldades; os valores, atitudes e conhecimentos adquiridos no seio familiar visam tornar o indivíduo apto a responder de forma adequada a diferentes situações sociais.

Desde o nascimento, a criança expressa uma série de emoções através dos canais de comunicação verbal (choro) e não-verbal (movimentos do corpo e expressão facial). O canal não-verbal torna-se cada vez mais elaborado, passando a utilizar outros recursos comunicativos (sorriso, olhar, postura) modelados pelos pais ou cuidadores. O desenvolvimento verbal desenvolve-se posteriormente, aprimorando-se os sons e as palavras até chegar a uma fala significativa. A aquisição de habilidades sociais é mediada pelos pais, preocupando-se quando os seus filhos evitam interagir com os outros.

As relações pais/filhos vêm sido discutidas na literatura especializada, em termos de estilos parentais caracterizados com base nas suas estratégias de controlo, responsividade e afetividade (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Muitos



estudos associam os estilos parentais² ao desenvolvimento das habilidades sociais das crianças, identificando correlações com autoestima, condutas pró-sociais e empatia, autocontrolo e agressividade. De facto o contexto familiar privilegia determinados conteúdos da relação interpessoal, uma vez que “os *indivíduos ligados por laços familiares tendem a falar de si, das suas vivências pessoais, do quotidiano, das suas expectativas e apoiam-se mutuamente*” (Fachada,1991:216). Assim, é no contexto familiar e também escolar que as crianças começam a aprender as habilidades sociais, juntamente com a ampliação do conhecimento dos diferentes papéis que fazem parte da sua vida social (Prette & Prette, 2001). Funcionalmente, a escola possui muita semelhança com o ambiente familiar nos processos de socialização. Ambos são contextos onde se desenrola muito do que ocorre na sociedade em geral.

2.2. Contexto escolar

No período escolar, as crianças passam muito mais tempo com os pares do que com a própria família, no entanto, as relações com os pais continuam a ser as mais importantes na sua vida (Furman & Buhrmester, 1985 citados por Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Ao ingressar na escola a criança constrói novos conhecimentos ampliando a sua compreensão social. As relações com os colegas, mais novos e mais velhos são essenciais neste processo (Prette & Prette, 2001). A escola é um espaço privilegiado onde ocorre um conjunto de interações sociais que se pretendem educativas. No domínio interpessoal, a criança enfrenta diferentes tarefas, tais como, manter relações com os pares e professores ou formar novas relações quando transita de ano ou de escola.

As brincadeiras e jogos que ocorrem no recreio são experiências significativas para a apreensão da realidade social e aprendizagem de regras, portanto, para a aquisição da competência social. As exigências do contexto escolar e da inserção

² Diana Baumrind (1971) descreveu os estilos parentais: *autoritários*: valorizam o controlo e a obediência inquestionável; *permissivos*: valorizam a autoexpressão e a autorregulação, fazendo poucas exigências; *democráticos*: respeitam a individualidade da criança mas também enfatizam valores morais. Com o primeiro estilo, os filhos tendem a ser mais descontentes, inibidos e desconfiados; no segundo, manifestam-se mais imaturos, com valores baixos de autocontrolo e de exploração; sob o terceiro estilo parental as crianças demonstram ser as mais autoconfiantes, autocontroladas, auto-assertivas, exploradoras e contentes.



num grupo induzem também ao raciocínio pró-social e moral e à tomada de perspectiva, que constitui uma base essencial para o desenvolvimento da empatia. Com efeito, além do desenvolvimento da linguagem e da assimilação de estruturas de comunicação verbal, as relações entre pares permitem modelar o desempenho social que está relacionado “*com os comportamentos de cooperação, ajuda, seguimento de regras, controlo da agressividade e outros indicadores de competência social nesta fase*” (Prette & Prette, 2001:43). Nesta ótica, a criança, ao sair do convívio exclusivamente familiar para outro sistema, passa a lidar com novas exigências sociais, devendo adaptar-se às novas tarefas cognitivas e interpessoais, muitas vezes bem diferentes daquelas experienciadas em casa. Segundo Prette & Prette (2001), mesmo que a criança já tenha vivenciado várias situações sociais, na escola há maior complexidade de exigências, o que remete à necessidade de maior repertório comportamental. Sendo assim, estes autores consideram essa fase como um período crítico para o desenvolvimento de habilidades sociais, por possibilitar que a criança treine as habilidades que já possui e, ao perceber as suas limitações, adquira novas estratégias para interagir. Efetivamente, os próprios conflitos que ocorrem durante as brincadeiras ou trabalhos darão à criança a consciência de existência e da diferença dos outros, com interesses, necessidades e desejos próprios.

2.2.1. Contributos da Escola Inclusiva

A chamada educação inclusiva tem servido como parâmetro para uma nova conceção a respeito das possibilidades para a aprendizagem de alunos com deficiência ou em situação de desvantagem. Junto a isto, os movimentos em defesa dos direitos humanos que apregoam uma educação de qualidade para todos têm forçado os organismos internacionais a redimensionarem as suas ações procurando retirar do esquecimento estes alunos que, tradicionalmente estiveram afastados do espaço escolar, tendo sido considerados inaptos para aprender. Consequentemente, para muitas destas crianças “*os processos fundamentais de socialização passavam por outros contextos que não a escola*” (Lopes et al., 2011:77).

Atualmente, as bases pedagógicas propostas pela educação inclusiva envolvem o esbatimento de muitas situações adversas que contribuíram para a exclusão histórica e cultural destes alunos provenientes das minorias. Ao professor



cabará atuar além da mera transmissão de conhecimentos; a ele será exigido repensar o espaço de sala de aula como um ambiente educativo desafiador, baseado na cooperação, solidariedade e respeito das diferenças.

É de referir que a educação inclusiva recebeu um impulso decisivo com a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, subscrita por diversos países, incluindo Portugal e que situa a questão dos direitos dos alunos com NEE, no contexto mais vasto dos Direitos do Homem (UNESCO, 1994). A sua conceção foi orientada pelo princípio da inclusão e o reconhecimento da necessidade de construir uma '*Escola para Todos*', reforçando que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Para Rodrigues (2000:13), a inclusão consubstanciou uma rutura com os valores da educação tradicional, tratando-se "*de um novo paradigma organizado por um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos.*" Nesta ótica, as escolas têm assumido o papel de "grandes socializadoras" e as próprias famílias, para além de esperarem o ensino de competências académicas, parecem também confiar-lhes a veiculação das competências sociais (Lopes *et al.*, 2011).

Em suma, os fundamentos das práticas inclusivas devem ser norteados por princípios de igualdade, dignidade e respeito mútuo, mediante os quais, todos os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade (Correia, 2008).

2.3. Contexto de recreação e lazer

Alguns estudiosos nesta área (Brêtas, 1997; Marcellino, 1990, citados por Silva *et al.*, 2011) encaram a origem etimológica do termo *recreação* como *recreare* – que significa recreio, divertimento, como uma das funções do lazer. Brêtas & Marcellino têm expressado o entendimento de que a recreação não deve ser encarada apenas como uma atividade amorfa, mas sim compreendida num sentido mais amplo, como uma das possibilidades de lazer. Veremos, como exemplo, as festas de aniversário infantis e a sua importância no processo da integração social, num contexto distinto do escolar.



2.3.1. Participação em eventos sociais – aniversários

Para além do descanso e do divertimento, o lazer possibilita o desenvolvimento pessoal e social. No teatro, no turismo, no desporto ou nas festas, estão presentes oportunidades privilegiadas de contacto e socialização com outros indivíduos (Silva et al. 2011).

O desenvolvimento saudável das crianças consiste num equilíbrio entre a aprendizagem e a sua vida social. Brincar em conjunto e realizar atividades, fora da escola com outras crianças é vital para que se desenvolvam de forma plena, estimulando as suas potencialidades e garantindo uma vida psíquica mais saudável e realizada. Neste sentido, as festas de aniversário são bastante valorizadas e são momentos bastante ricos e variados em interações sociais. São muito importantes para o constructo pessoal e social das crianças e farão parte das suas memórias de infância. Por isso, preservar essa celebração é essencial, principalmente pelo ritual e pelo simbolismo que a festa de aniversário traz para a criança, para a sua família e também para todas as pessoas próximas com quem ela convive.

As crianças em idade escolar já começam a convidar os pares para as suas festas e a ter um leque de preferências por determinados amigos e amigas. A participação em festas desta natureza é um verdadeiro contributo na integração da criança no seu meio social e uma forma eficaz de estimular a interação com os outros, num ambiente lúdico e repleto de estímulos positivos. A festa infantil é, portanto, uma excelente oportunidade que proporciona à criança um momento de puro prazer e alegria ao lado de seus amigos e das pessoas que mais valoriza (in: <http://www.saudebeleza.org/saude-crianca/festa-infantil-importancia-das-festas-de-crianca/#comments>).

3. Avaliação dos défices nas competências sociais

Na perspetiva de Lopes *et al.* (2011) é muito importante para os professores determinar objetivamente o nível de competência social dos alunos. Gresham (1986, citado por Lopes *et al.*, 2011:17) sugeriu três critérios para medir esta competência, que incluem os contributos de juízos relevantes acerca do comportamento do indivíduo tal como são medidos pela sociometria; a avaliação do comportamento social relativamente a critérios explícitos e pré-estabelecidos; e o desempenho



relativo a um padrão normativo. Especificando, a medição sociométrica³ permite ter acesso ao que os outros pensam de um comportamento social problemático, podendo ser útil na identificação de um défice. Sendo aplicado em sala de aula, o teste sociométrico serve para identificar principalmente crianças com problemas de adaptação social, possibilitando adotar estratégias pedagógicas que permitam integrá-las no grupo, o que facilita também o seu desenvolvimento pessoal (Prados, 1999 citado por Lopes, Magalhães e Mauro, 2003). Utilizar um critério pré-estabelecido pode também ser apropriado para determinar o nível de competência social, consistindo em observar e avaliar alunos em certas situações e tentar apurar se o aluno em questão apresenta comportamentos significativamente diferentes, mediante a definição do professor de um *padrão apropriado de desempenho*. Uma outra forma de medir a competência social consiste em recorrer a padrões normativos ou a escalas de avaliação disponíveis comercialmente. No entanto, este recurso requer ponderação uma vez que “o processo de padronização deve incluir pessoas com histórias semelhantes às do indivíduo cujo comportamento vai ser avaliado” (Lopes et al., 2011:18).

Não podemos descurar os contributos da Psicologia Social no estudo, avaliação e intervenção neste âmbito. Esta área do conhecimento “estuda a interação de um indivíduo com os outros (...) estes unem-se para alcançar uma série de metas e satisfazer um conjunto de necessidades, que sozinhos não poderiam nem saberiam como fazê-lo” (Morales et al., 1997:28). Realmente existe uma tendência básica de todos os seres humanos que nos leva a estabelecer uma ligação com os outros. Esta ciência ocupa-se em estudar como se manifestam estas tendências na afiliação, as formas que adota e as consequências que tudo isso tem para a sociedade.

Por outro lado, é fundamental identificar o tipo particular de défice de competências sociais para determinar a intervenção que melhor se adequa à situação. Os peritos neste campo reconhecem pelo menos três tipos: *défices de aquisição; défices de desempenho; défices de fluência*. Um aluno com *défice de aquisição* não percebe quais os comportamentos específicos que compõem a

³ O desenvolvimento da sociometria deve-se a J. L. Moreno, psiquiatra e sociólogo romeno, que se ocupou do estudo das relações interpessoais em diversos contextos grupais: família, trabalho e escola. O seu livro *Fundamentos de Sociometria* é ainda considerado a pedra basilar desta técnica.



habilidade social e, portanto, não é capaz de os desempenhar de forma adequada. Um *défice de desempenho* pressupõe uma incapacidade de executar uma competência apesar de o indivíduo saber como fazê-lo e em que situações ela é adequada. Trata-se muitas vezes de um problema de motivação uma vez que a criança possui competências mas opta por não as utilizar. Os *défices de fluência* ocorrem quando o aluno conhece os comportamentos sociais e quer utilizá-los em situações concretas, no entanto, o seu desempenho é impreciso e desajeitado (Gresham, 1995, citado por Lopes *et al.*, 2011).

Partindo destas premissas e fazendo a ponte para o capítulo seguinte, consideramos que os *défices de aquisição* atrás expostos poderão estar relacionados com os descritos por Kanner que constatou, nas crianças que observava, uma inabilidade no relacionamento interpessoal que as distinguia de outras patologias “o mais surpreendente, é a incapacidade de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações desde o princípio da sua vida” (Kanner, 1943, citado por Baptista *et al.*, 2002:23). Estas crianças foram diagnosticadas com Autismo.



Capítulo II – PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

“Não me parece que todos os outros sejam iguais em tudo. Ela disse-me que ‘toda a gente’ sabe isto, e ‘toda a gente’ faz aquilo, mas eu não sou cego, só sou autista e sei que as pessoas sabem e fazem coisas diferentes.”

Elizabeth Moon (2005:13)

1. Evolução histórica do conceito de autismo

O termo “autismo” é oriundo da palavra grega “autos” que significa “próprio” ou “de si mesmo”. A definição clássica de autismo remonta ao ano de 1943, enunciada pelo psiquiatra americano Leo Kanner (1943) que agrupou sob esse termo um conjunto de especificidades apresentadas por crianças, cujo comportamento se afastava do evidenciado por outras da mesma faixa etária. Kanner (1943, citado por Coll *et al.*, 2002:235) no seu artigo sobre “Os transtornos autistas do contacto afetivo” começava com estas palavras:

“Desde 1938, chamaram-nos a atenção várias crianças cujo quadro difere tanto e tão peculiarmente de qualquer outro tipo conhecido até ao momento, que cada caso merece – e espero que venha a receber com o tempo – uma consideração detalhada das suas peculiaridades fascinantes.”

Kanner (1943) descreveu de modo tão detalhado os seus casos, que a sua definição do autismo é, na sua essência, a que se continua a empregar atualmente. Este psiquiatra constatou nas crianças que atendia, uma inabilidade no relacionamento interpessoal que as distinguia de outras patologias. Também foi referido o atraso na aquisição da linguagem, dificuldades na atividade motora global, insistência obsessiva na manutenção da rotina, medos e fortes reações a ruídos.

Hans Asperger (1944) corroborou as características apresentadas por Kanner (1943), no entanto, os seus registos pareceram mais amplos. Este pediatra ressaltou a dificuldade de as crianças fixarem o olhar e salientou não tanto o retraimento social, mas a forma ingénuo e inapropriada de aproximação às pessoas. Asperger (1944) acreditava que a síndrome por ele descrita diferia da de Kanner (1943), embora reconhecesse similaridades, já que “ambos identificaram as dificuldades no



relacionamento interpessoal e na comunicação como características mais intrigantes do quadro” (Baptista et al., 2002:25-26).

Já em 1979, Wing e Gould confirmavam que embora as crianças autistas apresentassem um vasto leque de dificuldades, era notório um défice específico que podia ser facilmente identificável pela seguinte tríade: *interação* (desenvolvimento social perturbado, assistindo-se a um isolamento ou interação inadequada diferindo dos padrões habituais), *comunicação* (tanto verbal como não verbal insuficiente e desviada do usual) e no *uso da imaginação* (rigidez do pensamento e do comportamento, fraca imaginação social, comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência de rotinas e ausência de jogo imaginativo). Centram-se, portanto, em três áreas problemáticas *“a aquisição de padrões linguísticos, a falta de relações sociais e a inconsistência ou irregularidade nas reações comportamentais”* (Steven, Forness & Kenneth, 1984, citados por Caballo & Simón, 2005:321).

Com efeito, nos primeiros 20 anos de estudo do autismo, acreditava-se que se tratava essencialmente de um transtorno emocional, fruto da educação dos pais. Por volta de 1963-1983, a hipótese da culpa dos progenitores foi abandonada à medida que se demonstrava a sua falta de justificativa empírica e se encontravam os primeiros indícios claros de associação do autismo com transtornos neurobiológicos. Este processo coincidiu com a formulação de modelos explicativos que se baseavam na hipótese da existência de algum tipo de alteração cognitiva, relacionada com as dificuldades de relação, linguagem, comunicação e flexibilidade mental (Coll et al., 2002).

2. Perspetivas atuais sobre PEA

Nos últimos anos, ocorreram mudanças importantes no enfoque do autismo. A principal consistiu na consideração do autismo numa perspetiva evolutiva, como uma perturbação do desenvolvimento. Além disso, aprimoraram-se as explicações desta perturbação, tanto no aspeto psicológico como neurobiológico, substituindo-se os modelos pouco específicos dos anos 60 e 70, por teorias fundamentadas nas investigações. Ocorreram igualmente mudanças nos procedimentos para tratar o autismo, tendo um enfoque precioso na educação mais pragmática e integradora *“mais centrada na comunicação como núcleo essencial do desenvolvimento”* (Coll et al., 2002:237).



A ideia de um “espectro autista” teve a sua origem numa pesquisa realizada por Lorna Wing & Judith Gould (1979), cujo objetivo era conhecer o número e as características de crianças e jovens que apresentavam algum tipo de lacuna relevante nas capacidades de relação social. Wing (1988, citada por Coll *et al.*, 2002) diferenciou quatro dimensões de variação do espectro autista: *perturbação na capacidade de reconhecimento social; na capacidade de comunicação social; na destreza de imaginação e compreensão social; nos padrões repetitivos de atividade.* Nos casos de autismo, os seus traços parecem remeter a uma limitação da cumplicidade interna nas relações. Como nos elucida Colls *et al.* (2002:243), “há uma variação considerável de níveis e capacidades que implicam sempre uma distorção qualitativa grave das capacidades de relação interpessoal.” Todavia, enquanto algumas pessoas oferecem a impressão clínica de carecer completamente de motivações de relação e de estar submersas num profundo isolamento, outras chegam a sentir subjetivamente a necessidade de relação com os outros. Estudos recentes comprovam o que os profissionais envolvidos com as crianças já sabem: “nem todos os autistas mostram aversão ao toque ou isolamento” (Trevarthen, 1996, citado por Baptista *et al.*, 2002:34); alguns procuram contacto físico, inclusive de forma intensa, de acordo com alguns pais e professores. Apesar disso em todo o espectro manifesta-se uma dificuldade em partilhar focos de interesse, ação ou preocupação com os outros. As suas dificuldades em “partilhar o seu mundo”, assim como, as perturbações qualitativas da relação e deficiência comunicativa, foram explicadas, na última década do séc. XX, recorrendo a dois conceitos que correspondem a ênfases teóricas distintas no estudo dos fundamentos da interação humana: as noções de *intersubjetividade* (Trevarthen, Aitken, Papoudi e Robarts, 1996) e a *Teoria da Mente* (Baron-Cohen, 1995). O primeiro diz respeito a uma explicação essencialmente pautada por perturbações de relação afetiva. No segundo, o autismo é considerado como um *transtorno cognitivo*, devido à alteração de uma capacidade essencial: a de atribuir mente e inferir os estados mentais das pessoas. Essa dupla face, afetiva e cognitiva complementa-se numa perspetiva ontogenética.

O DSM-IV-TR (APA, 2002:70) define a Perturbação Autística (autismo clássico) como um “desenvolvimento anormal ou deficitário da interação e comunicação social e um repertório acentuadamente restritivo de actividades e



interesses. As manifestações dessa perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do sujeito.”

A última edição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, o chamado DSM-V (2013, disponível apenas na versão americana), inclui algumas mudanças significativas nos critérios de diagnóstico para o autismo. O autismo já não se enquadra na categoria de Perturbação Global do Desenvolvimento (PGD), mas sim numa nova categoria: Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Anteriormente, as cinco perturbações dentro da PGD eram erigidas sob um diagnóstico diferencial; com o DSM-V, eliminam-se as categorias de *Perturbação Autística*, *Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância*, *Perturbação de Asperger* e a *Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (Incluindo o Autismo Atípico)*. Com exceção da Perturbação de Rett, que se torna uma entidade própria e deixa de fazer parte do diagnóstico de PEA, todas as outras são incluídas nele. Assim, essas categorias passam a fazer parte do mesmo diagnóstico, dividido nos níveis leve, moderado e severo (Pessoa, 2013), como elucidaremos de seguida.

2.1. DSM IV-TR vs. DSM-V - Critérios de diagnóstico

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (DSM-V Development Team), os padrões para o diagnóstico do espectro do autismo mudaram por várias razões. Em primeiro lugar, uma vez que os indivíduos com perturbação do espectro autista exibem muitos dos comportamentos típicos, torna-se mais viável redefinir o diagnóstico por níveis de gravidade, em vez de um rótulo completamente separado. Em segundo, um único diagnóstico de PEA reflete melhor a atual pesquisa sobre o quadro desta patologia. Por isso, embora a definição de autismo tenha mudado, as características principais da problemática permanecem as mesmas. Uma vez que os indivíduos diagnosticados com PEA apresentam muitas das mesmas particularidades variando no grau de intensidade, os novos critérios do DSM-V podem refletir melhor o autismo como um espectro, ao invés de se limitar um grupo de doenças distintas (Pessoa, 2013). Existem portanto, apenas duas áreas principais de diagnóstico: comunicação social e os défices e os comportamentos fixos ou repetitivos. A justificação recai na dificuldade de separar os défices de comunicação dos défices sociais, uma vez que estas duas áreas se sobrepõem de



forma significativa. De facto, a comunicação é frequentemente utilizada para fins sociais e os défices de comunicação podem afetar drasticamente o desempenho social. Anteriormente, o atraso da linguagem constituía um fator no diagnóstico de autismo clássico. A nova versão não inclui atraso de linguagem como um critério para o diagnóstico, uma vez que estes podem ocorrer por diversas razões e não foram consistentes em todos os casos de PEA (Pessoa, 2013).

No sentido de uma melhor perceção das diferenças entre o DSM-VI e o DSM-V, estruturamos os critérios de diagnóstico em tabelas, especificando os níveis de gravidade que surgem no manual mais recente (**Anexo I**).

Apesar da enorme quantidade de pesquisas realizadas, o autismo continua a ocultar a sua origem e grande parte da sua natureza, apresentando desafios à intervenção terapêutica e educacional (Coll *et al.*, 2002).

2.2. Etiologia

O autismo trata-se de um transtorno multicausal e é uma condição que se manifesta em si mesma com uma grande variabilidade. Enquanto nas teorias genéticas o défice apresentado pelas crianças autistas é considerado inato, nas teorias não orgânicas o desenvolvimento de comportamentos desadaptados é originado pelos problemas de interação da criança com os pais. Várias teorias sem base científica culpabilizavam os progenitores, por não saberem dar respostas afetivas aos seus filhos. No entanto, é hoje consensual que as perturbações autistas têm uma etiologia orgânica – défice neurológico; daí que a crença na inadequação parental deva ser definitivamente banida (Pereira, 2005). Trevarthen (1996, citado por Marques, 2000) presume que a origem do autismo é intra-uterina, tratando-se de um distúrbio evolutivo do desenvolvimento. A tendência atual traduz a noção de um espectro de perturbações comuns de áreas afetadas, que inclui indivíduos com diferentes graus de afetação, quer em termos cognitivos quer em termos da já referida tríade. De acordo com Marques (2000:19) *“existem evidências na existência de uma falha pré-natal no desenvolvimento cerebral que determina o autismo (...) assim como existem provas científicas de que é esse o facto que provoca a perturbação específica.”* Esta perturbação cerebral pode ter origem em inúmeras causas, tais como, fatores genéticos, infeções por vírus, complicações pré ou



perinatais ou outras causas ainda não identificadas que comprometem a adequada formação cerebral. Contudo, o seu diagnóstico continua a ser fundamentalmente clínico, uma vez que *“atualmente ainda não existe nenhum exame biológico que o possa validar com a demonstração de uma disfunção”* (Marques, 2000:19).

Lima (2012:13) assegura que as PEA são hoje consideradas como uma *“alteração orgânica do desenvolvimento, de base genética, sendo atualmente uma das patologias complexas mais hereditáveis.”* Com efeito, a investigação nos últimos 10 anos tem-se focado na identificação de fatores que influenciem o desenvolvimento cerebral e que possam alterar trajetórias neurobiológicas e neurodesenvolvimentais que determinam esta perturbação (idem, 2013).

Efetivamente, os sinais de autismo podem ser observados muito precocemente. Após um primeiro diagnóstico é muito importante fazer uma avaliação das competências da criança para que se possa determinar o seu nível de funcionalidade, tal como veremos de seguida.

3. Instrumentos de avaliação

A avaliação do quadro de autismo compõe-se por várias fases: *avaliação informal, avaliação formal e diagnóstico* (Lima, 2012). A *avaliação informal* consiste na observação em contexto de brincadeira, em interação com os pais, em interação com o examinador e quando possível em contexto escolar. Na conceção de Lima (2012), os dados desta avaliação permitem constatar as dificuldades em explorar de forma ativa novos ambientes, em estabelecer contacto visual, no uso de gestos e expressões faciais e na adequação da comunicação ao interlocutor desconhecido. No que respeita à *avaliação formal e diagnóstico*, segue-se um protocolo rigoroso de aplicação de várias baterias em função da idade, ausência ou presença da oralidade ou de défice cognitivo. Vários são os testes que podem ser utilizados, contudo há que ter em conta a forma como cada um é aplicado e se está adaptado à realidade portuguesa tendo sido, previamente, aprovado pelas entidades competentes nesse sentido. Para o diagnóstico existem vários instrumentos que podem ser aplicados em dois momentos: testes de rastreio e testes de diagnóstico, como veremos sumariamente descritos no seguinte quadro:



Tipo de Avaliação	Teste	Tipo de Teste	Destinatários	O que avalia
Rastreio	M-CHAT <i>Modified checklist for Autism in Toddlers</i>	Questionário	Pais com filhos entre 16 e 30 meses	Comportamento Interação Comunicação
Diagnóstico	CARS <i>Childhood Autism Rating Scale</i>	Escala de Avaliação por Observação	Crianças a partir dos 2 anos	Relação com as pessoas; Imitação; Resposta emocional; Movimentos do corpo; Utilização de objetos; Adaptação à mudança; Resposta visual; Resposta auditiva; Resposta ao paladar, cheiro e tato; Medo ou ansiedade; Comunicação verbal; Comunicação não-verbal; Nível de atividade; Nível de consistência da resposta intelectual; Impressão geral;
	ADIR <i>Autism Diagnostic Interview Revised</i>	Entrevista	Pais com filhos de idade mental superior a 2 anos	Comunicação e linguagem; Desenvolvimento social; Comportamentos e interesses específicos, restritivos e estereotipados.
Avaliação de Competências	ADOS <i>Autism Diagnostic Observation Schedule</i>	Teste constituído por várias atividades	Crianças e adultos com/sem linguagem	Observar comportamentos sociais e o nível de comunicação/linguagem
	PEP-III <i>Psycho-Educational Profile (3ª ed.)</i>	Teste para avaliação de várias áreas específicas, através de várias tarefas propostas	Crianças dos 6 meses aos 7 anos	Imitação; Perceção; Motricidade Global; Motricidade fina; Coordenação visuomanual; Realização verbal; Comportamento; Relação e afeto; Jogo e interesse em materiais; Modalidades sensoriais; Linguagem.
		Questionário	Pais	Nível de desenvolvimento do filho
	Escala de desenvolvimento Griffiths	Escala que avalia o nível de desenvolvimento	Crianças entre os 0 e os 8 anos	Motricidade grosseira; Autonomia; Linguagem; Motricidade fina; Realização; Cognição verbal.
	WISC-III Escala de Inteligência de Weschler para crianças	Escala de inteligência	Crianças entre os 6 e os 16 anos	Escala verbal; Escala de realização.
	<i>Vineland Adaptive Behavior Scales</i>	Questionário com Escala de avaliação do comportamento adaptativo	Pais ou Professores de crianças até aos 17 anos e adultos com défice cognitivo	Comunicação; Atividade da vida diária; Socialização; Motricidade (para crianças até com 5 anos)
	TALC Teste de Avaliação de Linguagem na Criança	Teste de avaliação da linguagem	Crianças dos 2 anos e meio aos 6 anos	Compreensão e expressão da linguagem (semântica, morfosintaxe e pragmática)
TOPL <i>Test of Pragmatic Language</i>	Teste de avaliação da pragmática linguística	Desde crianças com idade pré-escolar até adultos	Modos Pragmáticos; Contexto; Mensagem.	

Quadro 1 – Instrumentos de avaliação da PEA

Fonte: Freire (2012:13), adaptado de Lima (2012: 58-62)



Lima (2012:58) realça ainda que *“para além das competências intrínsecas à criança, é importante igualmente avaliar a família, a sua dinâmica e recursos, assim como, os restantes ambientes em que a criança se integra.”* Deste modo, após terem sido reunidos todos os dados, o clínico responsável e alguns membros da sua equipa, reúne-se com os pais e discute os resultados e as recomendações, incluindo propostas de algumas metodologias de intervenção.

4. Modelos de intervenção

Uma intervenção eficaz direcionada para crianças com PEA deve ser capaz de estimular a cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas. No sentido de otimizar as referidas áreas, têm-se desenvolvido ao longo dos anos metodologias de intervenção. A maioria das metodologias é de origem americana e são implementadas de forma muito precoce e intensiva. Em Portugal, as que surgiram de forma mais estruturada foram a TEACCH e o programa DIR. Atualmente, o ABA começou a surgir também no nosso país (Lima, 2012). Para além destas três metodologias, existe um conjunto de terapias aplicadas isoladamente e não integradas num programa global, tais como, apoio psicopedagógico, apoio psicológico, terapia da fala, terapia ocupacional, integração sensorial, hipoterapia, musicoterapia, hidroterapia, entre outras.

Amorim (2011), da Associação de Amigos do Autista (AAA) corrobora a necessidade de intervenções psicoeducacionais, orientação familiar, desenvolvimento da linguagem e/ou comunicação. *“O recomendado é que uma equipe multidisciplinar avalie e desenvolva um programa de intervenção orientado a satisfazer as necessidades particulares a cada indivíduo.”* A referida psiquiatra reconhece igualmente que os métodos de intervenção mais reconhecidos e utilizados para promover o desenvolvimento da pessoa com autismo e que possuem comprovação científica de eficácia são os que agora se apresentam sumariamente:

Método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children): oferece estratégias cognitivas e comportamentais que auxiliam a intervir na capacidade de aquisição de habilidade do aluno. O método fornece técnicas de organização, estruturação, repetições e treino, considerando pré-requisitos importantes para a alfabetização. O ambiente



físico e social é organizado com a utilização de recursos visuais para que a criança possa prever e compreender as atividades diárias com mais facilidade e ter reações apropriadas (Amorim, 2011). Os programas de TEACCH ocorrem geralmente numa sala de aula, mas também podem ser realizados em casa. Assim, os pais devem cooperar com os profissionais como co-terapeutas para que as técnicas possam ter continuidade no contexto familiar. O objetivo principal deste modelo é “ajudar a criança com autismo a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida” (Lima, 2012:43). O ensino estruturado que é aplicado pelo modelo TEACCH é utilizado em Portugal desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular.

Modelo DIR – *Floortime*: é um modelo de intervenção interativo não dirigido, intensivo e global, que associa o envolvimento e participação da família e a articulação e integração nas estruturas educacionais. As sessões decorrem no chão (*floortime*), traduzindo-se em atividades de jogo para a promoção da relação e das interações sociais e emocionais (Lima, 2012). As estratégias deste modelo visam avaliar e intervir sobre áreas relevantes de funcionalidade, nomeadamente, no desenvolvimento emocional funcional, isto é, na capacidade de atenção e regulação, envolvimento, comunicação, resolução de problemas, uso criativo de ideias, pensamento abstrato e lógica, ou seja, na forma como a criança reage e processa as experiências e como planeia e organiza as respostas tendo em vista o desenvolvimento de interações afetivas.

Método ABA (Applied Behavior Analysis): esta metodologia é aplicada aos princípios do behaviorismo de Skinner (1904-1990), para modificação do comportamento. Baseia-se na análise comportamental aplicada que se envolve na aplicação dos princípios fundamentais da teoria da aprendizagem baseada no condicionamento operante, com reforços consequentes para incrementar comportamentos socialmente significativos e reduzir comportamentos indesejáveis (Amorim, 2011). Assim, este método é utilizado para aumentar e manter comportamentos desejados e generalizar esses mesmos comportamentos a novos contextos e situações.



PECS (Picture Exchange Communication System): é um método de comunicação alternativa através de figuras. Trata-se de uma ferramenta valiosa tanto na vida das pessoas com autismo que não desenvolvem a linguagem oral, quanto na vida daquelas que apresentam dificuldades ou limitações na fala (Amorim, 2011). Embora se deva estimular a linguagem oral nas crianças, este método pode proporcionar uma forma inicial de comunicação e ser o primeiro passo para o desenvolvimento de um sistema comunicacional efetivo. Na utilização deste método é preciso ter a noção que sempre que a criança utiliza um certa imagem para realizar uma solicitação qualquer, esse pedido deve ser imediatamente atendido.

Tratamento farmacológico: pode ser utilizado como terapia complementar para o tratamento de algumas manifestações sintomáticas do autismo ou comorbilidades, pois não há nenhum fármaco específico para o tratamento da PEA. A medicação pode ajudar no controlo do défice de atenção, na hiperatividade, nas compulsões rituais e estereotipadas, na depressão, entre outras manifestações associadas ao espectro do autismo, contribuindo, deste modo, para um maior sucesso dos programas educativos.

5. O desenvolvimento social na PEA

A persistência dos problemas com o grupo de pares e a sua relação com problemas de ajustamento social posterior tem sido interpretada a partir de diversos modelos teóricos (Lopes, 1996). A competência social é descrita como apresentando quatro componentes: a) *relações positivas com os outros*, b) *cognição social apropriada à idade*, c) *ausência de comportamentos inadaptados*, d) e *competências sociais eficazes*. Destas, a mais estudada tem sido as relações com o grupo de pares “*dado que estão bem estabelecidas as suas ligações com resultados negativos, nomeadamente, desajustamentos emocionais*” (Cowen *et al.*, 1963, citados por Lopes, 1996:83). O critério de diagnóstico de autismo que assume maior relevância é exatamente essa falta de habilidade social que diz respeito à capacidade de se relacionar com os outros, com o mesmo grau de discernimento característico de outras crianças da sua faixa etária. A este propósito, Siegel (2008:41) refere que “*na criança com autismo, o nível de interesse pelos outros e a vinculação que estabelece com eles são qualitativamente muito diferentes.*” De

facto, estas crianças relacionam-se; fazem-no é de um modo pouco frequente e diferente, que muitas vezes não é compreendido pelos outros.

A figura seguinte ajuda-nos a perceber os aspetos subjacentes ao relacionamento interpessoal da criança com PEA:

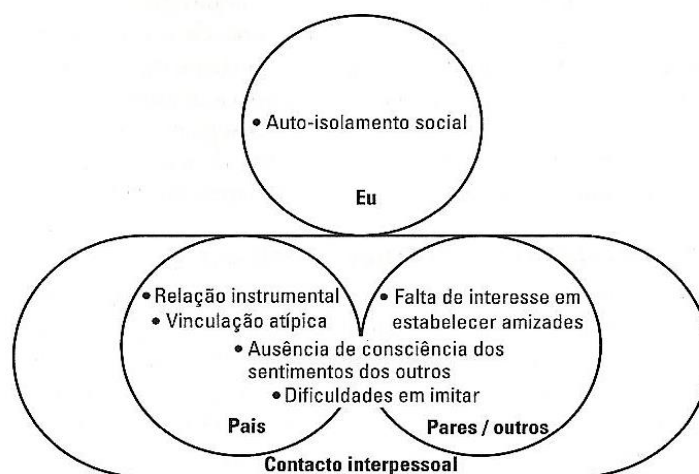


Figura 1 – Aspetos do desenvolvimento social em crianças com PEA

Fonte: Siegel (2008:41)

A autora supracitada ressalva a *relação instrumental* que muitas destas crianças manifestam ao invés de uma *relação expressiva*. A primeira trata-se de uma interação essencialmente para se obter algo que se pretende, estando a criança mais interessada em obter o que pretende do que em quem é que lhe obtém. A segunda relaciona-se com comportamentos de crianças com um desenvolvimento normal, que fazem coisas para provocar reações emocionais em alguém ou para mostrarem como é que se sentem.

Certamente que é bastante válido proporcionar modelos mais regulares no domínio da aprendizagem de competências específicas no campo da interação entre pares. Neste sentido, é necessário proporcionar a estas crianças oportunidades de aprender como os outros brincam em grupo e se comportam nas mais variadas situações. Assim, é essencial que estas crianças “recebam explicações e prática orientada quanto à capacidade de fazer e de conservar amigos e que as suas experiências de amizade sejam construtivas e encorajadoras” (Attwood, 2010:83).

Como já vimos, a capacidade ou habilidade de iniciar e manter interações positivas na infância tem sido vista como um aspeto importante do desenvolvimento. Nas crianças com PEA, a comunicação, quando existe, nem sempre é eficaz,



acometida por um conjunto de entraves, destacando-se a dificuldade em estabelecer contacto visual; linguagem verbal ou não verbal insuficiente; dificuldades no estabelecimento de vínculos afetivos; dificuldade em exprimir adequadamente os sentimentos, que se reflete, muitas vezes, numa resposta emocional desajustada. Jordan *et al.* (1990) concluem que o facto de as crianças autistas não saberem expressar as suas emoções de forma adequada, pode levar os colegas a pensar que elas são ‘insensíveis’, tornando-as socialmente inadaptadas, conduzindo a uma interação social confusa. De facto, a falta de um *sentido de partilha social* leva a criança a sentir-se “*suficientemente satisfeita por se satisfazer a si mesma e tem pouca ou nenhuma necessidade de satisfazer ou outros*” (Siegel, 2008:45).

Em suma, todos os indivíduos com autismo são regularmente confrontados com a sua incapacidade natural para decifrar e reagir adequadamente a diferentes situações sociais. No caso de alunos que frequentam a escola regular, esses desafios impõem-se diariamente. É sobre esta dinâmica que trataremos de seguida.

6. Desafios e possibilidades da inclusão de alunos com PEA

A convivência escolar compartilhada pode favorecer mudanças éticas relativas ao trato com as diferenças (Baptista *et al.*, 2002). Por isso, a escola deve ser um espaço aberto a toda a diversidade de alunos, onde cada criança consiga encontrar resposta à sua diferença e às suas necessidades, atingindo o máximo das suas potencialidades. Para a inclusão com sucesso da criança com PEA no ambiente educacional regular, é necessário ter em conta o estabelecimento de uma comunicação regular e compreensiva entre casa/escola (Hewitt, 2006). Neste aspeto, Siegel (2008:294) coloca algumas reservas em relação à ‘inclusão total’ de crianças autistas, já que para esta autora, assim se cria uma situação complexa quando se crê que “*se o aluno necessita dos serviços de educação especial, irá retirar benefícios da colocação numa turma de ensino regular*”, pois isso significará não estar a receber serviços de educação especial, uma vez que estará a ser educada como alguém que realmente não necessita da educação especial. A autora defende que antes de se colocar a criança com autismo no ensino regular, há a considerar o seu nível de desenvolvimento social, o tipo de apoio especializado que



estará disponível nesse contexto, bem como, a exigência de um aprofundado entendimento da problemática.

Não se vislumbra outra alternativa, para além da escola inclusiva, face à crescente diversidade, no entanto, há ainda um longo caminho a percorrer. É necessário repensar a formação dos professores, adequar práticas educativas, envolver toda a comunidade e desenvolver projetos de investigação nos contextos educativos, com o intuito de otimizar as suas estruturas e respostas. Nesta perspetiva, tendo em consideração as dificuldades de um aluno com PEA é essencial que escola e professor organizem a sala de aula para que fique apta a receber estes alunos. Na verdade, Pereira (2005:21) afirma que *“um espaço de ensino organizado pode atenuar as dificuldades de compreensão do aluno, pois sabe-se que os autistas respondem bem aos sistemas organizados.”* O elevado grau de rotina e estruturação ajuda as crianças com autismo em contexto de sala de aula, porque aprendem a saber o que esperar. É necessário um apoio extra para integrar estas crianças em salas de ensino regular, uma vez que *“os outros alunos estão socialmente mais motivados, enquanto a criança com autismo está mais motivada em termos instrumentais”* (Siegel, 2008:296). À criança com autismo, necessita de ser ensinado como se pode integrar nas atividades com os pares, já que esse conhecimento não lhe surge naturalmente. Tudo isto implica que o procedimento seja gradual e apoiado *“com um adulto a ajudar a criança com autismo a fazer a transição, guiando-a, passo a passo, através das actividades. À medida que a criança vai dominando as actividades, o adulto vai gradualmente retirando-se”* (idem, 2008:296). Assim, é necessário ter em conta o objetivo da inclusão da criança no ensino regular; há dois objetivos gerais a considerar: a inclusão académica e social. O primeiro consiste em assegurar à criança uma aprendizagem ao seu ritmo, que estimule o seu potencial cognitivo; o segundo pressupõe a criação de oportunidades de aprender a forma como as crianças da sua faixa etária brincam e se relacionam em situações de grupo. Caso contrário, para Siegel (2008:277) *“é difícil promover a interacção social em turmas constituídas exclusivamente por crianças com autismo”*.

Com estas preocupações em mente, abordaremos, no próximo capítulo, os fundamentos do estudo e os procedimentos metodológicos para a sua consecução, tendo por base os pressupostos teóricos acabados de apresentar.



PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

“Utilizar a evidência empírica obtida em locais sociais específicos, permite alargar ou aprofundar o conhecimento científico sobre determinados fenómenos sociais.”

Ramos (2010)



Capítulo I – FUNDAMENTOS DO ESTUDO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Para realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.”

Ludke & André (1986)

1. Apresentação e justificação do objeto de estudo

Com a nossa temática procuramos compreender a natureza da rede de comunicações que ocorre num grupo (turma) onde está inserida uma criança com PEA, de modo a determinarmos o seu nível de envolvimento social. Não tivemos a pretensão de estudar todas as variáveis implicadas nas dificuldades de relacionamento detetadas. Quisemos sim, no contexto de vários outros estudos já realizados sobre o tema, contribuir modestamente para um maior conhecimento das variáveis implicadas no processo das relações interpessoais. Com efeito, enquanto docentes, somos cada vez mais confrontados com a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente de alunos com PEA, que apresentam dificuldades claras em áreas essenciais do desenvolvimento, principalmente, ao nível da comunicação e interação. Sem dúvida que a adaptação escolar requer exigências específicas, como nos clarifica Lopes *et al.* (2011:45) *“o ambiente escolar, devido à sua própria natureza, confronta todas as crianças, com relativa uniformidade em termos de exigências cognitivas e interpessoais.”* Assim, no domínio interpessoal, a criança enfrenta diversos desafios. Realmente, *“a sua reputação social e as expectativas dos seus pares podem acompanhá-la de ano para ano, perpetuando distinções dentro e fora do grupo de pares em conformidade com as pressões exercidas sobre a sua pessoa (...)”* (Hymel, Wagner, & Butler, 1990, citados por Lopes *et al.*, 2011:46). Conscientes destes desígnios e dos défices sociais de comunicação, falta de resposta e de motivação para o contacto com os outros, especialmente associados às crianças com PEA, selecionamos o participante e a instituição deste estudo, por proximidade e familiaridade com esta realidade específica.

A criança em questão será designada por F e os colegas de turma por F1, F2, F3, F4.... A F tem 8 anos, frequenta o 3.º ano de escolaridade. Com 3 anos e meio



entrou para o pré-escolar onde se começaram a detetar dificuldades que diz respeito ao comportamento de maior irrequietude motora, em investir nas tarefas, em permanecer atenta por períodos prolongados e dificuldades na interação social. No início de 2010, foi iniciado um processo de avaliação e observação clínica da F pelo Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – CADIN. As conclusões remetem para um Défice de Atenção, um nível de desenvolvimento baixo dos valores esperados para a sua idade cronológica e características compatíveis com uma Perturbação do Espectro do Autismo. Mediante esta caracterização, definimos o problema desta pesquisa resumindo-o na formulação da pergunta de partida:

Qual o nível de envolvimento interpessoal da criança com PEA, quando incluída numa turma regular, no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

De acordo com Rudio (1979) formular um problema consiste em delimitar, de maneira explícita, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e dando conta das suas particularidades. Nesta ótica, procuramos observar e avaliar as relações espontâneas na turma, destacando a posição de cada indivíduo no grupo e em função dessas relações encontrar explicações para a forma como se direcionam para o nosso sujeito de estudo. Relacionaremos ainda, as características individuais detetadas no mesmo, com os problemas que possam emergir da estrutura psicossocial da turma em que está inserido.

2. Definição dos objetivos

Objetivo geral:

- Determinar o nível de envolvimento interpessoal da criança com PEA, incluída numa turma regular.

Objetivos específicos:

1. Compreender as redes de comunicação (preferência, rejeição e indiferença) na turma;
2. Percecionar a influência das escolhas e rejeições mediante a solicitação de contextos sociais distintos;
3. Correlacionar a qualidade das relações interpessoais com o nível de desenvolvimento da criança com PEA;



4. Clarificar a percepção que os intervenientes educativos têm do atual nível de relacionamento interpessoal da criança;
5. Averiguar se o PEE, o PCT, o PEI e outros documentos oficiais contemplam aspetos relacionados com as competências sociais;
6. Realizar um levantamento das estratégias dos intervenientes no processo educativo na promoção da interação da criança;
7. Delinear uma proposta de intervenção promotora da participação social, que corresponda ao levantamento dos seus interesses e necessidades.

3. Metodologia de investigação

Goldenberg (1997) define *método* como a observação sistemática dos fenómenos da realidade através de uma sucessão de passos orientados por conhecimentos teóricos, com o intuito de explicar a causa desses fenómenos e as suas correlações. Tendo em vista a consecução dos objetivos anteriormente descritos e a conceção teórica do autor supramencionado, optamos por um processo metodológico misto que contempla a aplicação de metodologias qualitativas e quantitativas, embora com predominância para a primeira. Este tipo de *investigação mista* pode ser um meio de analisar um mesmo fenómeno sob diferentes perspetivas, o que poderá enriquecer o processo, na medida em que se postula a complementaridade dos dois métodos e não o seu antagonismo. Na opinião de Jones (1997), a metodologia mista apresenta várias vantagens na investigação, podendo ser capaz de melhorar a qualidade dos resultados de trabalhos de investigação. Neste sentido, a base da nossa metodologia qualitativa será o *estudo de caso*, uma vez que procuramos compreender em profundidade uma realidade específica. De acordo com Bell (1997:20), “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística.” Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994:91) define o estudo de caso como “uma observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Trata-se de um método particularmente indicado para “investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997:22). Este tipo de



estudo aprofundado em casos particulares “*pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo*” (Bruyne *et al.*, 1975 citado por Lessard-Hérbert *et al.*, 1990:169).

Por outro lado, no que concerne à metodologia quantitativa à qual recorreremos em menor escala (através da aplicação de testes sociométricos e do preenchimento de grelhas quantificáveis recorrendo à observação direta sistemática), podemos afirmar, corroborando Richardson (1989), que este método se caracteriza pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no seu tratamento, através de técnicas estatísticas, das mais simples até às mais complexas. Conforme o evidenciado, este método possui como diferencial a intenção de garantir a precisão dos estudos, conduzindo a resultados com poucas hipóteses de distorção.

Efetivamente, o método de investigação define o quadro instrumental da apreensão dos dados, harmonizando-se com as técnicas da sua recolha (Lessard *et al.*, 1990). Assim sendo, foi mediante as diretrizes metodológicas referidas que nos guiamos na seleção das técnicas de recolha de dados para a investigação empírica, que serão descritas e fundamentadas seguidamente.

4. Técnicas de recolha de dados e procedimentos

Mergulhando na área da investigação, Moresi (2003) define *técnica de recolha de dados* como o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controlo e a análise dos dados.

A recolha de dados deste estudo foi realizada em contexto escolar, baseando-se: (1) em observações diretas na sala de aula e no recreio; (2) na apresentação e análise dos resultados do teste sociométrico; (3) na análise de conteúdo das entrevistas; (4) na reunião de documentos e análise documental. Optamos então, por uma *observação direta sistemática* (Lessard *et al.*, 1990) em contexto de sala de aula e no recreio, através do preenchimento de grelhas enriquecidas com informações partilhadas com a professora titular de turma. Esta técnica consiste “*na inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objecto de estudo*” (Almeida, 1995:97). A observação direta sistemática implica uma predefinição das categorias de observação formuladas em termos de comportamentos, sendo que os dados obtidos “*podem ser transformados em*



quadros de frequência, ou seja, podem ser quantificados” (Lessard *et al*,1990:144). A predefinição dos comportamentos a observar foi então consolidada na conceção de grelhas de observação/avaliação, tendo por base a *Escala de Vineland de Comportamento Adaptativo*⁴. Esta escala de avaliação pressupõe uma avaliação composta pelas seguintes áreas e respetivas sub-áreas:

- **Comunicação** – Recetiva, Expressiva e Escrita
- **Autonomia** – Pessoal, Doméstica e Comunidade
- **Socialização** – Relações interpessoais, Jogos/lazer e regras sociais
- **Motricidade** – Global e fina (até aos 5A e 11M)
- **Comportamento adaptativo composto:**
 - Comportamento maladaptativo: problemas de comportamento

Tendo em vista a consecução dos objetivos definidos recorreremos a este instrumento especificamente no domínio da socialização, com o intuito de aferir o desenvolvimento atual da criança ao nível das *relações interpessoais, jogos/lazer e regras sociais*, traçando o seu perfil intra-individual.

Por seu lado, o *teste sociométrico* refere-se a uma técnica quantitativa que permite explicar as relações pessoais entre indivíduos de um grupo, neste caso, na turma da criança em estudo. Na opinião do seu fundador “*a nossa existência depende em grande parte da realidade constituída pelas relações interpessoais que unem os agentes das situações colectivas*” (Moreno s/d, citado por Cornaton,1979:55). Com efeito, é a descobrir a verdadeira natureza dessa realidade e os meios para a organizar que se baseia a sociometria. Silva (2009:2) confirma a relevância científica do recurso a esta técnica “*considerada uma modalidade de investigação empírica de grande valor*”. Antes da aplicação do teste sociométrico foi necessário motivar os participantes para a sua realização. O tempo de aplicação variou entre 10 a 20 minutos e foi indispensável que o grupo não comunicasse entre si durante o processo. Procuramos eliminar todos os mal entendidos e todas as apreensões da turma. A colaboração do grupo pretendeu-se espontânea e sem

⁴ *Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS)* no original. Trata-se de um questionário aplicado aos pais e professores dirigido a crianças até aos 17 anos e adultos. Confere um quociente de comportamento adaptativo e permite retirar informação para a definição de objetivos de intervenção.



reservas para que os resultados fossem considerados válidos. Fachada (1991) depreende que através da aplicação correta destes testes é possível aferir as redes de comunicação no grupo (preferências ou rejeições); os elementos-chave (preferidos e periféricos); se existem conflitos no grupo ou subgrupos; a posição e o papel que cada elemento desempenha; a organização mais produtiva; os membros rejeitados (possibilitando o seu melhor aproveitamento). Assim, colocamos as questões oralmente e pedimos às crianças que escrevessem somente as respostas, ordenando os colegas por ordem de preferência/rejeição. Optamos por não limitar o número de escolhas porque caso contrário, quem ainda tinha preferências a emitir seria obrigado a restringir involuntariamente o seu campo; e por outro lado, aquele que esgotou todas as suas preferências depois da segunda vê-se obrigado a sair do seu isolamento para satisfazer essa exigência. Para Bastin, (1980:35) a limitação do número de escolhas “*está absolutamente em contradição com o princípio da espontaneidade, tão caro a Moreno, que aliás o compreendeu muito bem.*” Contudo, ao organizarmos os sociogramas⁵ coletivos só consideramos as cinco primeiras preferências, para garantir a legibilidade das figuras.

Relativamente ao *inquérito por entrevista semiestruturada*, foi realizado aos intervenientes no processo educativo do sujeito de estudo, designadamente à professora titular, à professora de educação especial, à psicóloga do colégio e à mãe da criança, com o objetivo de efetuar um levantamento das estratégias destes elementos-chave na promoção da interação da referida criança. Consideramos que a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade já que um entrevistador consegue “*explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o questionário nunca poderá fazer*” (Bell, 1997:118). A entrevista semidiretiva é, portanto, “*adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido*” (Ghiglione & Matalon, 1993:97). Antes da realização das entrevistas, definimos os objetivos, construímos o guião, marcamos a data, hora e local. Optamos por colocar as mesmas questões a todas as entrevistadas, uma vez que o objetivo não variou. As entrevistas foram gravadas entre o dia 26 e o dia 28 de junho de 2013, tendo uma duração entre os 3

⁵ Através da análise dos resultados, obtemos o *sociograma* que consiste na realidade estatística da dinâmica das interações no grupo. O sociograma tem como objetivo conhecer o grupo para melhor o dinamizar e facilitar o seu trabalho.



e os 8 minutos. Todas tiveram autorização de gravação áudio. Realizaram-se num ambiente descontraído e foram explicados os objetivos. As perguntas foram colocadas de uma forma clara após a assinatura da declaração de consentimento informado (**Anexo II**). Todas as entrevistadas mantiveram uma postura de colaboração e simpatia durante a realização das mesmas. Foram colocadas pontualmente outras questões inicialmente não previstas que, no decorrer das entrevistas, emergiram com pertinência para o estudo. O guião foi construído partindo de blocos temáticos que deram origem às categorias, que quer pelo referencial teórico quer pelos dados que se iam recolhendo, necessitaram de aprofundamento. Desta forma criamos as subcategorias, partindo das diferentes entrevistas e sintetizamos toda a informação em grelhas de análise que permitiram a comparação longitudinal, facilitando a análise de conteúdo. Podemos afirmar que a análise de conteúdo “*tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo*” (Guerra, 2006:62). Partindo destes pressupostos e apoiando-nos em Bardin (1979 citado por Guerra, 2006:63), faremos uma análise de conteúdo denominada de *categorial e avaliativa* que “*pressupõe a identificação de categorias e subcategorias, mede as atitudes do entrevistado, direção e intensidade da opinião: desmembra-se o texto em unidades de significação e analisa-se a carga avaliativa.*”

Recorreremos ainda à *análise documental*, primordial para a compreensão da problemática em questão e para o levantamento das medidas implementadas na instituição educativa e nos relatórios individuais (PEE, PAA, PCT, PEI e Relatórios de Avaliação e Acompanhamento Psicológico). A análise de dados documentais complementar a informação obtida pelas técnicas anteriores e pode revelar-se uma fonte extremamente importante (Johnson, 1984, citado por Bell, 1997). Lessard *et al* (1990:143) definem a análise documental como uma “*espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação.*” Esta técnica tem, com frequência, função de complementaridade na investigação qualitativa; é utilizada para *triangular* os dados obtidos através do recurso a outras técnicas.

Em linhas gerais, o conceito de *triangulação* surgiu como forma de aumentar a validade ou reforçar a credibilidade dos resultados da investigação cruzando os



resultados de diferentes abordagens. Ao selecionarmos esta diversidade de técnicas de recolha de dados e a triangulação de metodologias, compactuamos com a conceção teórica de Dexter (1970) que sustenta que nenhuma investigação deve partir de dados recolhidos de uma só fonte, uma vez que só assim se reforçam as descobertas e se enriquecem as interpretações. Recorreremos a esta abordagem na fase de discussão dos resultados, *triangulando* a análise da recolha de dados com os pressupostos teóricos sobre os quais nos debruçamos na primeira parte deste estudo.

Uma vez realizada a abordagem metodológica, instrumental e descritos os procedimentos, passaremos à caracterização da realidade pedagógica na qual se envolve o sujeito de estudo, de essencial conhecimento para uma mais profunda implicação na elaboração de linhas de ação e futura intervenção.



Capítulo II – CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE PEDAGÓGICA

“...a desejável contextualização da acção educativa implica a sua adequação aos seguintes factores que importa conhecer bem: as características do meio envolvente, da escola, da turma e dos alunos.”

Carvalho & Diogo (2001:103)

1. Caracterização do Meio

“O aluno deve entender sua função dentro do espaço em que se encontra inserido e compreender que sociedade e natureza estão intimamente ligadas e sempre a modificar-se.”

(in:<http://www.infoescola.com/pedagogia/conhecimento-geografico/>)

A instituição educativa à qual o nosso sujeito de estudo pertence situa-se na freguesia de Nevogilde, concelho do Porto (**Anexo III**). Esta freguesia localiza-se no extremo ocidental da cidade, sendo uma zona eminentemente residencial e bastante homogénea, quer em termos socioeconómicos, quer em características ambientais. Confina a Oeste com o oceano Atlântico, a Norte com o concelho de Matosinhos, a Sul com a Foz do Douro e a Este com Aldoar. As freguesias de Nevogilde e Foz do Douro, bem como algumas freguesias do concelho de Matosinhos, representam as áreas de influência da escola de onde é residente a maioria dos alunos. O colégio é servido por transportes coletivos de passageiros mas só uma minoria de alunos os utiliza. A maior parte das crianças desloca-se para o colégio de automóvel, incluindo aqueles que residem nas proximidades do estabelecimento de ensino. A zona de inserção do colégio é servida por arruamentos, ruas e avenidas, com boa visibilidade. Apesar disso, registam-se situações de congestionamento de trânsito nas horas de maior afluência. O tipo predominante de construção na zona é a vivenda, embora existam também muitos prédios de vários andares. Predominam estabelecimentos de pequeno e médio comércio, muitos deles destinados à camada social mais favorecida. Junto à praia, encontram-se bastantes estabelecimentos de restauração (cafés, bares, restaurantes, etc...). Nevogilde foi, no passado, uma zona essencialmente agrícola, daí ainda existirem alguns campos cultivados mas que vão desaparecendo, aceleradamente, ao mesmo ritmo que se constroem prédios de



grande porte. A área envolvente tem proximidade com zonas de lazer da cidade do Porto. Há, nas redondezas alguns espaços verdes, praias e uma avenida marginal, local propício para a prática de alguns desportos⁶.

2. Caracterização da Família

“A intervenção da família na sociedade envolve um conjunto complexo e multifacetado das funções que executa e que abrange diversos sectores da vida social.”

Dias (2000:88)

Os pais dos alunos da turma observada pertencem à classe média/alta. No que se refere às habilitações académicas existe uma parte significativa do número total de pais com habilitações ao nível do ensino superior. Os encarregados de educação pertencem, por direito, à comunidade educativa tendo, em consequência, direitos e deveres. Por isso, desde o momento da inscrição dos seus filhos, constituem-se sócios da Associação de Pais do colégio, fazendo-se representar pelos membros por si eleitos, tendo por isso uma participação bastante ativa no processo educativo. Contextualizando o ambiente familiar do nosso sujeito de estudo, aferimos que a F vive com os pais e dois irmãos mais velhos. A F mantém uma boa relação com ambos e com os irmãos. O seu contexto familiar é adequado nas suas rotinas, regras e espaço. Não existe história familiar de Perturbação do Desenvolvimento nem de Perturbações Psiquiátricas. Apesar disso, a mãe refere que estabelece algumas semelhanças entre o perfil comportamental da filha e o seu em criança e adolescente, no que diz respeito a um conjunto de características com enquadramento numa Perturbação da Socialização. Atualmente, a mãe já não identifica essas características no seu próprio perfil, com a mesma intensidade⁷.

3. Caracterização da Escola

“A escola é uma instituição de reprodução social, mas também possível espaço social de transformação.”

Ferreira & Santos (2000:5)

Enquanto espaço educativo a escola é *“um sistema complexo de comportamentos humanos que devem ser analisados a partir da clarificação dos*

⁶ Informações recolhidas do Projeto Educativo de Escola.

⁷ Informações recolhidas do relatório de avaliação realizado pela equipa do CADIN (2010).

diferentes actores, instituições e espaços” (Carvalho & Diogo, 2001:23). Ao observarmos a seguinte figura, apercebemo-nos da dimensão pluridimensional que terá de estar presente na aproximação da escola como sistema, obrigando a abordagens sistémicas em qualquer intervenção, seja em propósito de análise de comportamentos, de avaliação de desempenhos ou de propostas de inovação.

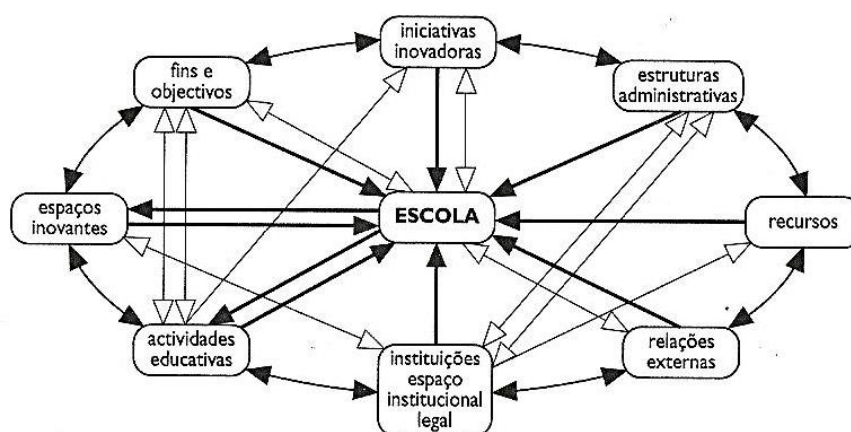


Figura 2 – Escola como sistema

Fonte: Carvalho & Diogo (2001:23)

Mediante informações recolhidas no Projeto Educativo de Escola (**Anexo IV**), este estabelecimento trata-se de uma instituição de ensino particular no qual se leciona a Educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Possui um projeto educativo e regulamento interno inspirados nas Ciências da Educação, no Evangelho e Carisma Dominicano. Define-se como escola católica onde é ministrada formação integral, baseada nos valores éticos e cristãos, segundo o estilo preconizado pelos fundadores e educadores.

No que concerne aos recursos físicos, o colégio é constituído por três blocos, havendo ainda um pequeno edifício onde funciona a sala de Música. O bloco principal possui doze salas de aula (seis delas com casa de banho privativa) que se destinam às atividades letivas do 1.º Ciclo; uma sala para o ensino da Informática; um gabinete da direção; duas salas de professores; sala de atendimento a pais; uma sala destinada à biblioteca e atividades diversas; instalações sanitárias; um refeitório; uma cozinha; um ginásio; um salão; duas dependências destinadas ao serviço de gestão e administração e duas arrecadações. No bloco do pré-escolar, existem cinco salas de atividades; uma sala de educadoras; uma sala polivalente;



instalações sanitárias. Estes blocos são ligados por um espaço descoberto, utilizado para as atividades lúdicas dos alunos. Para a prática de atividades desportivas, existe um campo polidesportivo coberto e com relva sintética. A escola está bem apetrechada de material didático e possui equipamentos que permitem o acesso às novas tecnologias. As salas do 1.º Ciclo e a sala de Música têm quadros interativos e computadores portáteis.

Em termos de recursos humanos a instituição possui um corpo docente bastante alargado, que abrange educadoras, professores do 1.º Ciclo, de Expressão Físico-Motora, de Expressão Musical, de Expressão Dramática, de Educação Moral e Religiosa Católica, de Informática e de Inglês. Beneficia também da coadjuvação de uma professora de Educação Especial. Para além do corpo docente, conta ainda com a colaboração de uma psicóloga e de responsáveis por diversas atividades indispensáveis ao bom funcionamento do colégio.

4. Caracterização do Grupo

“A turma é um sistema de vida e de comunicação de onde emergem características próprias.”

Ferreira & Santos (2000:29)

Feito o levantamento de dados a partir do Projeto Curricular de Turma podemos concluir que a turma do 3.º ano é composta por 20 alunos, nomeadamente por onze raparigas e nove rapazes. Todos os alunos frequentaram o colégio durante o ano anterior com a exceção do aluno F20 que integrou a turma em outubro. A maioria dos alunos vive com os pais e irmãos. Existem na turma quatro alunos com os pais divorciados. O aluno F1 vive com a mãe e os avós maternos. O aluno F8 vive alternadamente com o pai e a mãe. A aluna F11 vive com a mãe, com o seu atual marido e com dois dos seus irmãos. Dois alunos não têm irmãos; apenas um dos alunos tem quatro irmãos; existem ainda oito alunos com um irmão e nove com dois. Uma parte significativa da turma frequenta atividades extracurriculares e a maior parte frequenta atividades desportivas. É uma turma bastante heterogénea, com ritmos de aprendizagem e de trabalho muito diferentes. São alunos com dificuldade em se manter concentrados e empenhados, não rentabilizando as suas capacidades.



No PCT são referidos alguns problemas ao nível de comportamento: alguns alunos revelam dificuldade em regular a sua participação e cumprir as regras estabelecidas; na sua maioria, são alunos pouco solidários e intolerantes na relação com os pares. É uma turma pouco unida e conflituosa. O aluno F1 é muito imaturo, revela grande dificuldade de concentração e em assumir uma postura correta face ao trabalho escolar. Apresenta uma atitude desafiadora e é capaz de destabilizar o funcionamento da aula. A aluna F4 manifesta dificuldade em cumprir as regras de sala de aula, bem como, as regras de convivência social e de interação. Há quatro alunos com dificuldades de aprendizagem (F, F8, F11 e F18) a serem seguidos pela psicóloga da escola e, dois deles, apoiados pela professora de Educação Especial.

A F apresenta um diagnóstico médico de PEA associado a Défice de Atenção e Epilepsia. Esta aluna beneficia de adaptações curriculares promulgadas pelo PEI, ao abrigo do decreto-lei 3/2008.

5. Caracterização da Criança

“Todo o planeamento educacional tem maior validade e leva aos melhores resultados na proporção direta em que é adequado às necessidades individuais, concretas, mediatas e imediatas, de cada criança em particular.”

Guenther (2006)

Tendo por base o PEI (**Anexo V**), o PCT (**Anexo VI**) e o RTP⁸ (**Anexo VII**), constatamos que a F entrou para o infantário com 2 anos e 9 meses. Com 3 anos e meio iniciou o pré-escolar do atual colégio, período este em que foram principiadas terapias.

No início de 2010 teve lugar um processo de avaliação e observação clínica da F pelo Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – CADIN, o qual culminou num relatório (**Anexo VIII**). Como já foi referido, as conclusões remetem para um Défice de Atenção, um nível de desenvolvimento abaixo dos valores esperados para a sua idade cronológica e características compatíveis com uma PEA. De acordo com a leitura desse documento e outros relatórios de acompanhamento (**Anexo IX e X**), as primeiras preocupações dos pais surgiram com o atraso na linguagem. As primeiras palavras surgiram aos 12 meses mas não houve evolução. As primeiras frases só surgiram depois dos três anos. Em termos comportamentais, manifestava outras

⁸ Relatório Técnico-Pedagógico



características preocupantes, tais como, não dormir quando saíam do seu espaço habitual. Tem desde sempre um comportamento exigente, requerendo grande investimento do adulto na colocação de limites claros.

No ano letivo de 2010/2011 a F ingressou no 1.º ano do Ensino Básico. As dificuldades manifestadas no pré-escolar persistiram, evidenciando-se de igual modo a sua falta de autonomia, bem como, limitações significativas ao nível da expressão oral e escrita. Neste sentido, a aluna foi acompanhada por Terapia Ocupacional e Terapia da Fala. Durante o referido ano letivo, a F beneficiou de uma intervenção psicopedagógica (**Anexo XI**) realizada pelo serviço de psicologia do colégio. Este acompanhamento contemplou uma intervenção em diferentes áreas do desenvolvimento global, ao nível da interação social, da comunicação e do comportamento. Simultaneamente, a aluna contou com apoio pedagógico acrescido prestado pela professora de Educação Especial do colégio.

No que se refere à área académica de Língua Portuguesa, demonstra lacunas nos domínios da compreensão e expressão oral. Revela ainda dificuldades na aquisição das competências de leitura, nomeadamente na velocidade leitora e na sua compreensão. No que diz respeito às competências de escrita, escreve palavras com sílabas regulares, embora não o faça de forma completamente autónoma.

No âmbito da Matemática, mostra algumas capacidades ao nível da aquisição de números. Tem dificuldade na abstração, nomeadamente na realização de operações aritméticas necessitando de suporte físico (material estruturado ou não) para a sua concretização. Manifesta lacunas graves na resolução de situações problemáticas.

No domínio comportamental, a F demonstra pouca autonomia, solicitando frequentemente o apoio direto e individualizado da professora para a realização das diversas tarefas. Aparenta desatenção nas exposições orais em sala de aula. Demonstra dificuldades na interação com os pares, bem como, um défice na comunicação verbal. Atualmente, a aluna continua a beneficiar de uma intervenção psicopedagógica realizada pela psicóloga do colégio, duas vezes por semana.

Por tudo o que foi explicitado, a equipa que realizou a avaliação considerou a F como uma criança que deve ser contemplada pelo Decreto-lei 3/2008. Este decreto define:



“os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Artigo 1.º).

Concluimos este capítulo conscientes de ter afastado toda a precariedade de que se reveste um caso descontextualizado. Com base na sua caracterização e mediante a teorização que engloba o mundo da criança com PEA, apesar de nos depararmos com diversas dificuldades, trataremos de delimitar a problemática sobre a qual nos debruçaremos neste estudo que se prende com os processos relacionais de uma turma em que está inserida uma criança com PEA. Coincidente com a nossa perspectiva está Hewitt (2006:6) afirmando que *“(...) os profissionais devem concentrar-se, em cada momento, apenas em uma ou duas áreas que exijam uma atenção imediata.”*

No capítulo seguinte debruçar-nos-emos na apresentação e discussão dos resultados obtidos. Na opinião de Marconi & Lakatos (2002:34) *“uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação destes, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa.”* Para estes teóricos analisar os dados consiste em *“evidenciar as relações existentes entre o fenómeno estudado e outros fatores.”* Partilhando destas premissas, entraremos agora em mais detalhes sobre os dados recolhidos a fim de alcançarmos os objetivos delineados para este estudo.



Capítulo III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“Mais importante do que a ciência é o que ela produz.
Uma resposta provoca uma centena de perguntas.”*

Moreno (1915, citado por Marineau, 1989:59)

1. Resultados das grelhas de observação/avaliação do nível de socialização

Marinho (1980, citado por Marconi & Lakatos, 2002:27) defende que *“um problema muito abrangente torna a pesquisa mais complexa”*, quando *“bem delimitado, simplifica e facilita a maneira de conduzir a investigação.”* Concordantes com esta perspetiva, delimitamos o objetivo de investigação focando-nos especificamente nos aspetos da socialização desta criança com PEA. Mediante a caracterização da criança realizada anteriormente, salientamos a necessidade de apurar as sub-áreas da socialização que estão com menor desempenho para assim traçarmos o seu perfil intra-individual, partindo das grelhas de observação/avaliação construídas com base na *Escala de Vineland de Comportamento Adaptativo*⁹. Como nos centraremos especificamente na área da *socialização*, veremos o que nos será possibilitado avaliar com recurso a esta escala, verificando o quadro seguinte:

RELAÇÕES INTERPESSOAIS	Competências de relacionamento interpessoal: comunicação social; amizades, pertença a grupos; expressão e reconhecimento de emoções
JOGOS/LAZER	Seguir regras e cooperar em jogos de grupo; utilização do tempo livre (passatempos)
REGRAS SOCIAIS	Capacidade para compreender as regras sociais e de se comportar de acordo com elas

Quadro 2 – Competências de socialização

⁹ *Comportamento adaptativo* é o conjunto de competências cognitivas, sociais e práticas adquiridas pelo indivíduo para corresponder às exigências da vida quotidiana. Cotação de itens baseada na Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland, de Sparrow, Balla e Cicchetti. Fonte: <http://mundoautista.files.wordpress.com/2010/04/17-vineland-escala-de-comportamento-adaptativo.pdf>



Os valores das percentagens serão calculados de acordo com o número total de comportamentos observados/avaliados em cada área e o número de comportamentos atingidos. A partir das percentagens obtidas, atribuir-se-á o nível de realização de cada sub-área observada, classificando-a em **Área Forte**, se os valores forem entre **76% a 100%**, **Área Intermédia**, se se situarem entre **50% a 75%** e **Área Fraca** se os valores obtidos se acharem entre **0% e 49%** (Serra, Nunes e Santos, 2005). As cotações e abreviaturas utilizadas nas grelhas de avaliação (**Anexo XII**) têm o seguinte significado:

2= (A) Adquirido: realiza a atividade de modo consistente e autónomo

1= (E) Emergente: realiza a atividade por vezes ou necessita de ajuda

0= (NA) Não Adquirido: não realiza a atividade

D = desconhecido

N = não teve oportunidade

1.1.Domínio das relações interpessoais

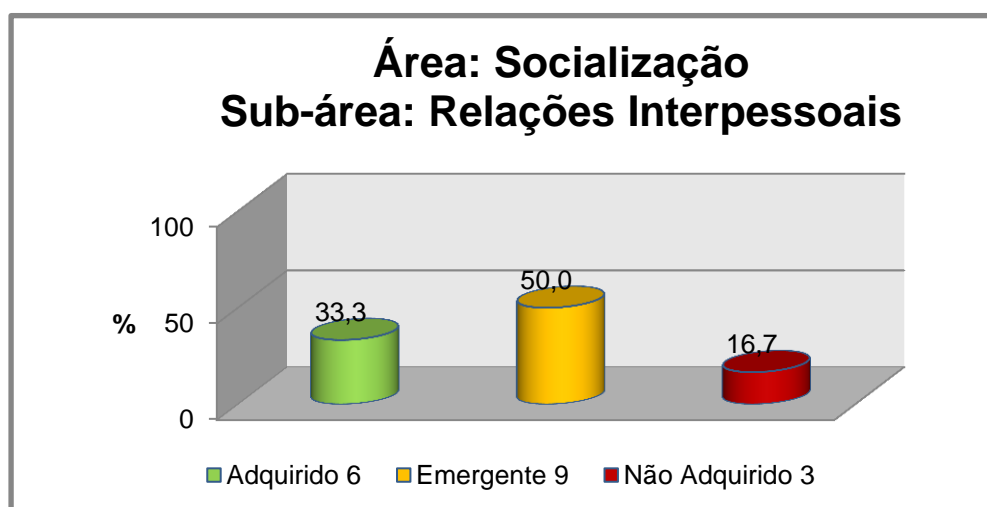


Gráfico 1 – Relações interpessoais

Dos **18 comportamentos** observados a aluna apresentou **6A** (33,3%), **9E** (50%) e **3NA** (16,7%). Daqui se conclui que **se trata de uma sub-área intermédia**.



1.2.Domínio dos jogos e lazer

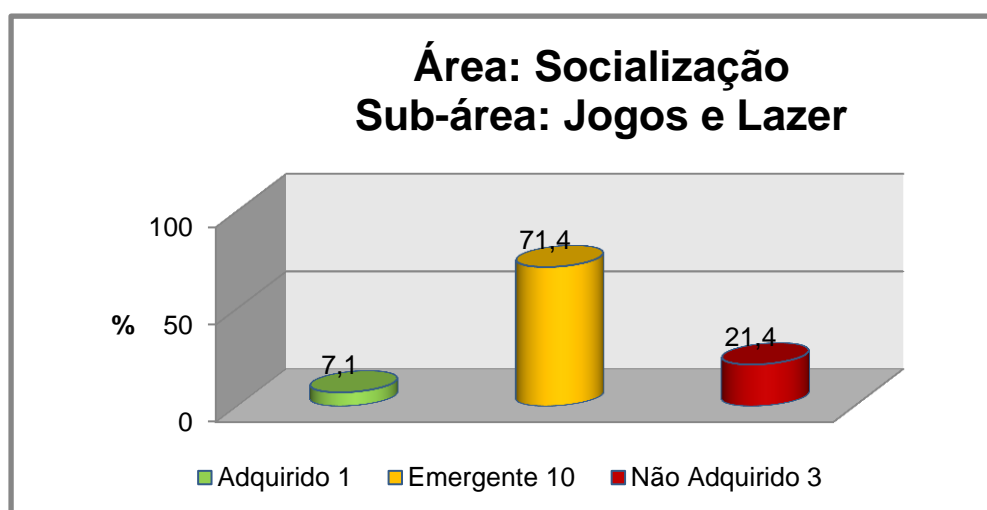


Gráfico 2 – Jogos e lazer

Dos **14 comportamentos** elencados a aluna apresentou apenas **1A** (7,1%), **10E** (71,4%) e tal como no gráfico anterior, **3NA** (21,4%). Assim, concluímos que **se trata de uma sub-área intermédia.**

1.3.Domínio das regras sociais

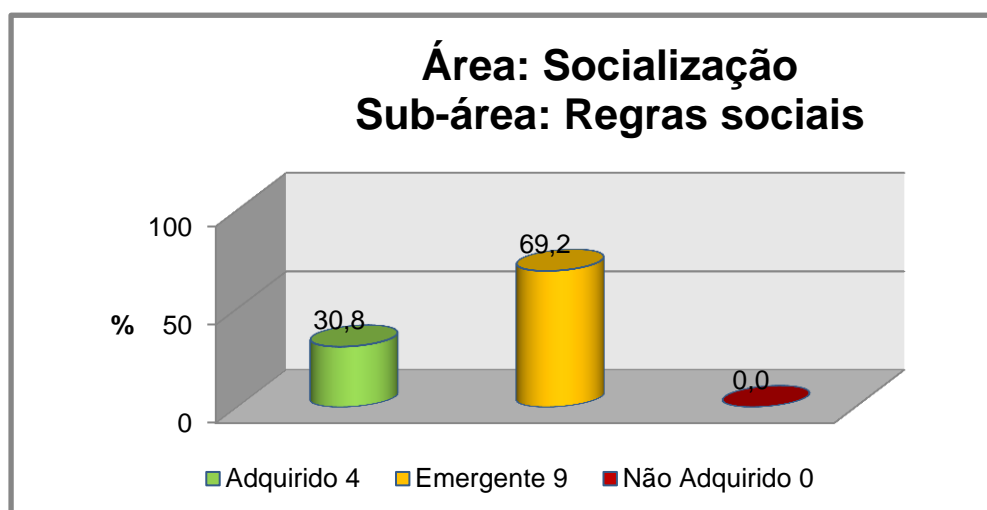


Gráfico 3 – Regras sociais

Neste domínio, dos **13 comportamentos** avaliados a aluna apresentou **4A** (30,8%) e **9E** (69,2%). Nenhum comportamento foi cotado como **NA** (0%). Trata-se, portanto, **de uma sub-área intermédia.**

1.4. Definição do perfil intra-individual

Após a recolha e tratamento de dados das grelhas é-nos possível determinar o **nível de desempenho atual**, especialmente as áreas com baixo desempenho que necessitam de intervenção. De acordo com a AAP (citada por Lima, 2012:41), o primeiro objetivo de qualquer intervenção “é o de *minimizar os défices existentes, maximizar as competências fortes das crianças, promovendo a sua autonomia e qualidade de vida.*” No gráfico, é observável a conjugação dos dados analisados:

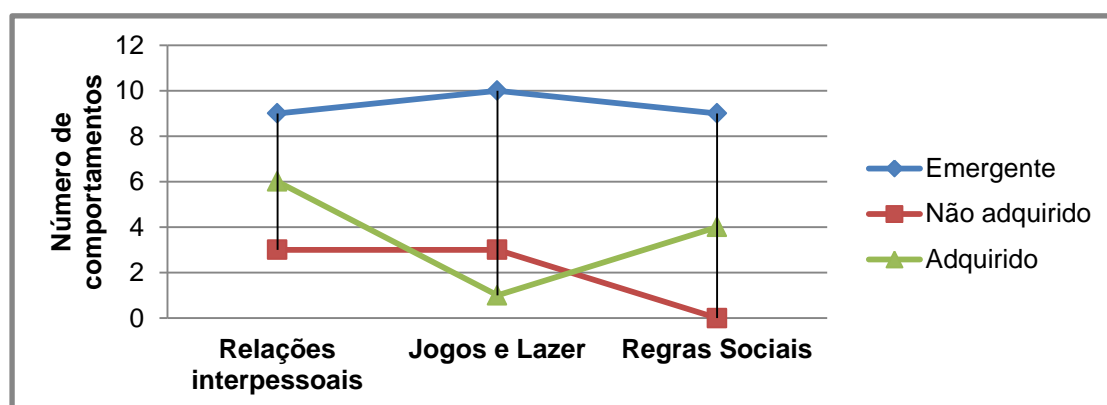


Gráfico 4 – Perfil intra-individual

Com base na análise do gráfico, podemos concluir que **todas as sub-áreas** se situam a um **nível intermédio**. A área mais forte é a das relações interpessoais, seguindo-se a das regras sociais. As fragilidades do seu desempenho social situam-se essencialmente ao nível dos *jogos e lazer*, uma vez que apenas 1 comportamento foi cotado como adquirido, 10 emergentes e 3 não adquiridos. Nos resultados mais animadores, reflete-se todo o trabalho que tem sido realizado com o contributo da psicóloga da escola, da professora de educação especial e dos centros de terapia externos. Contudo, não se deve descurar a continuidade deste trabalho.

2. Apresentação e análise dos resultados do teste sociométrico

As questões que colocamos na aplicação do teste sociométrico abrangeram três contextos onde ocorrem distintas relações interpessoais: na sala de aula, no recreio e nas festas de aniversário (**Anexo XIII**). A primeira pergunta incidiu numa escolha de preferência; a segunda estabeleceu-se na zona das rejeições; a terceira



e a quarta visaram perceber aquilo que a criança sente acerca do modo como é aceite ou rejeitada pelos outros (área da *percepção sociométrica*). Estas duas últimas questões foram introduzidas no teste pelo facto de considerarmos que nenhum comportamento interpessoal pode ser compreendido sem o conhecimento do modo como a relação é percebida pelos sujeitos que estão implicados nela. De facto, “*num grupo o indivíduo age e reage, não somente de acordo com o seu estatuto sociométrico real, mas também de acordo com a posição que os outros lhe atribuem*” (Fachada, 1991:509). Concordante com esta realidade está Tagiuri (s/d, citado por Bastin, 1980:21) quando afirma que “*nenhum comportamento interpessoal podia ser compreendido sem o conhecimento da maneira como a relação é percebida pelas pessoas implicadas*”, isto é, um indivíduo colocado num grupo age e reage consoante a posição social que julga ser a sua, segundo a percepção que tem dos laços que o unem aos outros. Não obstante, só apresentaremos os resultados das *percepções sociométricas* do nosso sujeito de estudo, uma vez que não é propósito desta investigação analisar profundamente todas as variáveis do grupo.

Os resultados decorrentes da análise dos *sociogramas*¹⁰ e respetivas *matrizes sociométricas*¹¹ serão agora apresentados. Relembramos que o nosso sujeito de estudo será designado por F e os colegas de turma por F1, F2, F3, F4...de forma a garantirmos o anonimato dos participantes.

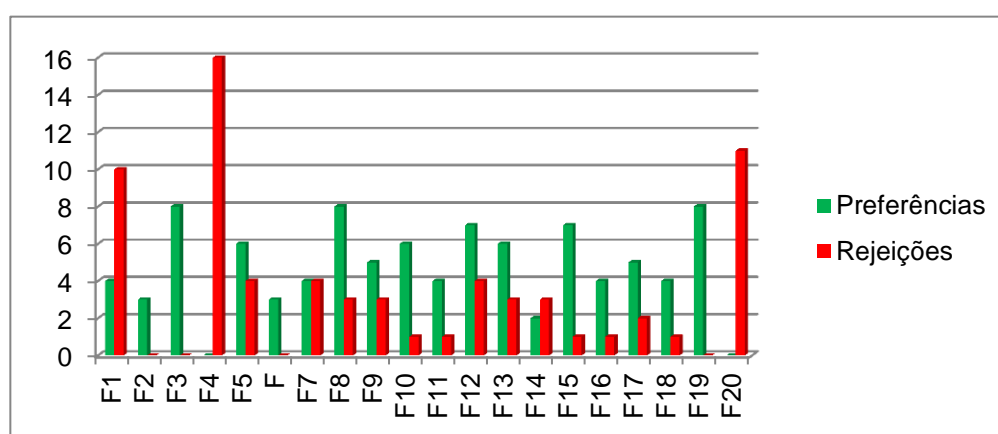


Gráfico 5 – Síntese das escolhas e rejeições para **trabalho/estudo** (sala de aula)

¹⁰ O sociograma é “um método de exploração que permite ver a posição que cada indivíduo ocupa no grupo, assim como, as inter-relações dos diversos indivíduos” (Moreno, citado por Alves, 1974:106).

¹¹ Matriz sociométrica ou sociomatrix “é um quadro de dupla entrada que serve para a sistematização dos dados colhidos com o teste sociométrico” (Alves, 1974:50).

Com base na análise deste primeiro gráfico e dos respetivos sociogramas e sociomatrizes (**Anexo XIV e XV**) podemos apurar a evidência de três alunos que se destacam pela quantidade de rejeições para o trabalho de sala de aula: **F4**, **F20** e **F1**. Estes alunos estão referenciados no PCT como manifestando problemas comportamentais. Em termos de preferências, realçamos o **F3**, **F8** e **F19** como os mais populares neste domínio.

Relativamente ao nosso sujeito de estudo, a posição no gráfico revela que não obteve nenhuma rejeição por parte dos colegas, havendo três deles que a preferiram para realizar um trabalho de grupo na sala de aula. Com efeito, a **F** não está entre os mais populares da turma, mas também não se encontra numa zona grave de rejeições. O facto de não ocorrerem rejeições, só por si demonstra que não existem conflitos na turma com **F**.

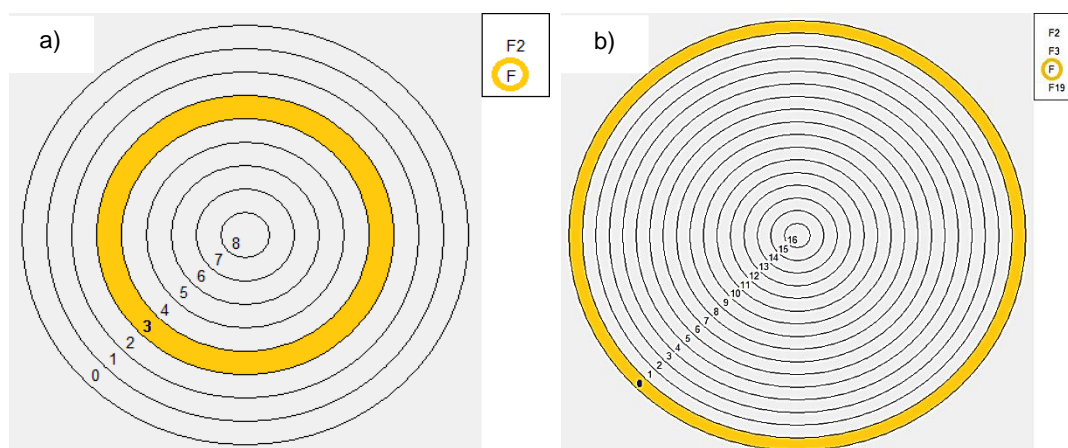


Figura 3 – Sociograma em alvo de preferências (a) e rejeições (b) trabalho/estudo

Nos sociogramas acima, podemos verificar a posição da **F** dentro da turma. Verificamos que se encontra numa situação confortável já que recebeu três preferências, juntamente com **F2**, enquanto outros dos seus colegas chegaram a receber 2, 1 ou mesmo nenhuma. Os mais populares foram preferidos por 8 colegas. No sociograma das rejeições, a **F** encontra-se na melhor posição, juntamente com **F2**, **F3** e **F19** não recebendo qualquer manifestação negativa do grupo. De realçar que o mais rejeitado **F4**, obteve um total de 16 oposições.

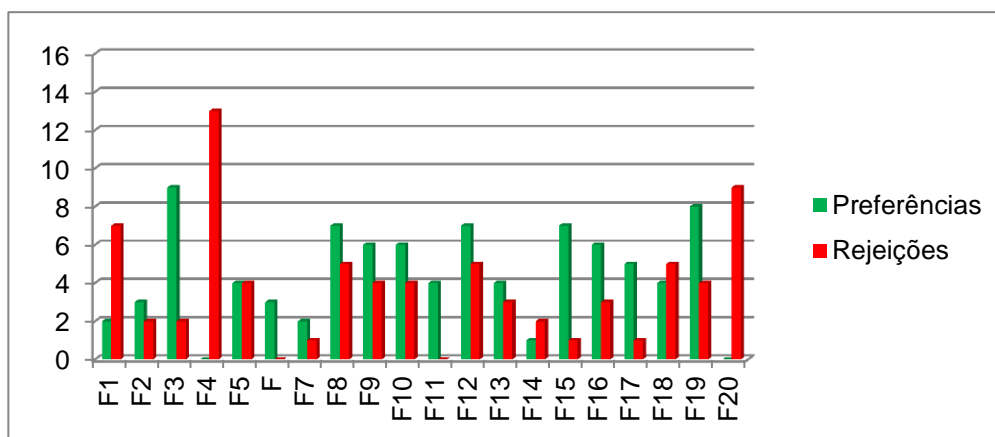


Gráfico 6 – Síntese das escolhas e rejeições para *lúdico* (recreio)

No que diz respeito ao contexto mais lúdico, analisando o gráfico e respetivos sociogramas e sociomatrizes (**Anexo XVI e XVII**), verificamos que os resultados foram bastante semelhantes. De facto, os polos mais complicados continuam a ser o **F4**, **F20** e **F1**. Não deixando de ser sonante, o número de rejeições baixou ligeiramente quando comparado com o contexto de sala de aula. **F3** foi o mais popular, seguido do **F19** e em simultâneo **F8**, **F12** e **F15**. Os três primeiros foram também os mais escolhidos no contexto de sala de aula. A **F** obteve exatamente o mesmo número de preferências que na situação anterior e nenhuma rejeição por parte dos colegas, neste contexto.

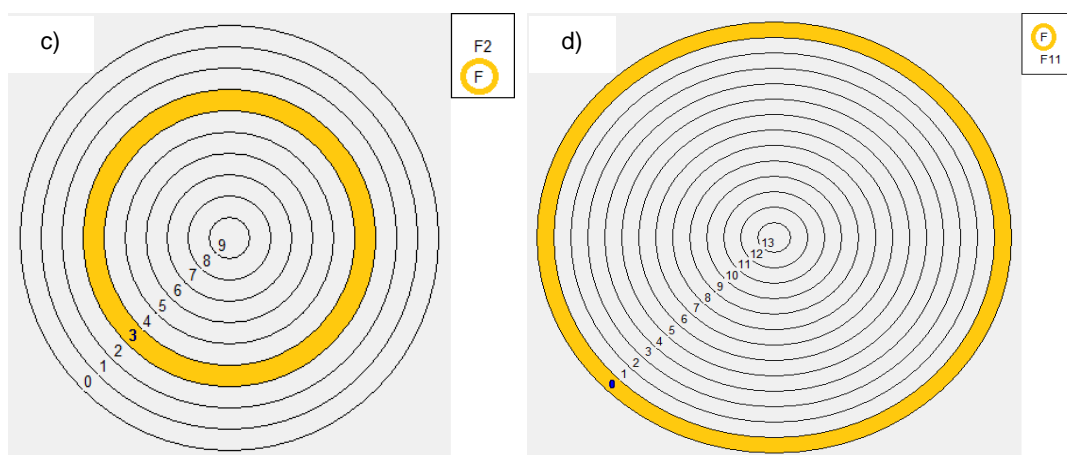


Figura 4 – Sociograma em alvo de preferências (c) e rejeições (d) *lúdico*

Em conformidade com os sociogramas do contexto anterior, podemos aferir a mesma posição da **F** na situação das preferências juntamente com **F2**, num total de



3 preferências, sendo o mais popular detentor de 9 escolhas – **F3**. Relativamente às rejeições no contexto do recreio, verifica-se que a **F** não obteve qualquer oposição, tal como **F11**, sendo que o mais rejeitado (o mesmo do contexto anterior, **F4**) teve um total de 13 rejeições. De notar que **F11** não obteve nenhuma rejeição em contexto lúdico e, no entanto, foi alvo de uma oposição em contexto de sala de aula.

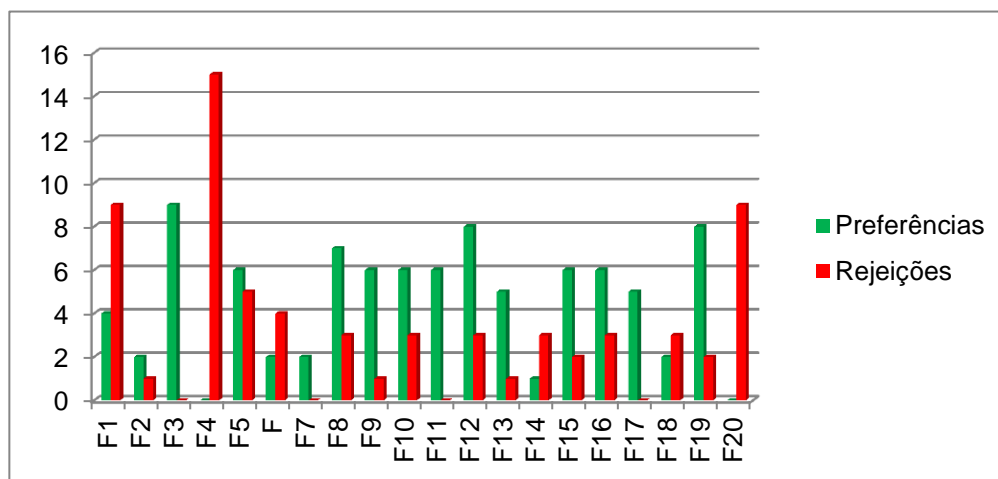


Gráfico 7 – Síntese das escolhas e rejeições para *lazer* (aniversário)

No que concerne à análise do gráfico, sociogramas e matrizes sociométricas correspondentes ao último contexto analisado (**Anexo XVIII e XIX**), sublinhamos que **F1, F2, F7, F9, F14 e F19** têm o hábito de convidar toda a turma para as suas festas de aniversário. A **F** só costuma convidar algumas meninas, **F4** convida apenas as meninas e **F12** só os rapazes. Por uma questão de legibilidade gráfica, só consideramos as 5 primeiras opções. Assim, volta a verificar-se o avolumado número de rejeições de **F4**, seguido dos habituais **F1** e **F20**. Realçamos que em nenhum contexto o **F4 e F20** tiveram qualquer preferência, sendo sempre os mais rejeitados. As preferências continuam distribuídas pela turma, sendo as mais notórias **F3, F12 e F19**. Apercebemo-nos aqui de uma variação nos resultados da **F**, obtendo, neste contexto, manifestações menos animadoras sendo detentora de 2 preferências e do dobro das rejeições.

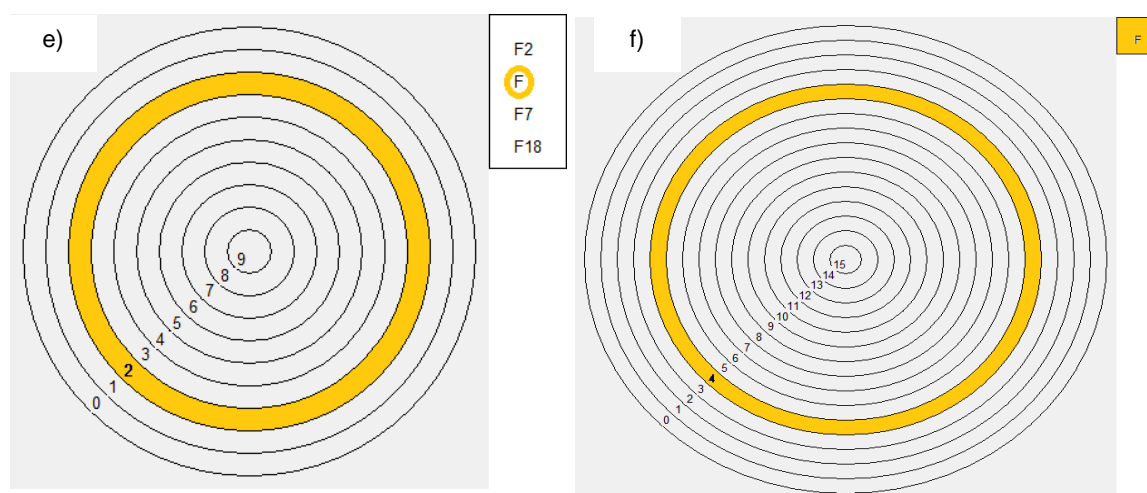


Figura 5 – Sociograma em alvo de preferências (e) e rejeições (f) lazer

A leitura dos sociogramas acima permite-nos visualizar a posição da **F**, no contexto de situação de lazer. No alvo das preferências encontra-se no terceiro círculo concêntrico, com 2 escolhas positivas, juntamente com **F2**, **F7** e **F18**. Atrás de **F** ainda se situam crianças apenas com 1 ou nenhuma preferência. O mais popular voltou a ser **F3** com 9 escolhas. Relativamente ao quadro das rejeições, a **F** foi pela primeira vez rejeitada no contexto de lazer por 4 colegas. É de referir que **F4** volta a isolar-se nas depreciações com 15 manifestações negativas.

Concluimos, mediante os resultados apresentados, que a **F** detém um número relativamente baixo de preferências, mas que existem colegas bastante menos populares que ela. É notório que nem todos os colegas que preferem a **F** na sala de aula e no recreio a escolheram para a festa de aniversário. Nota-se nesta área uma maior lacuna, uma vez que 4 dos seus colegas foram perentórios na sua rejeição, apesar de não a terem rejeitado em outros contextos.

Finalizada esta perspetiva mais holística da posição ocupada pela **F** no grupo, incidiremos agora no nosso caso de estudo, mediante a apresentação do *átomo social*¹² através da análise do sociograma individual. Na opinião de Alves (1974:98), esta configuração particular “visa a representação do indivíduo com todas as suas projeções e percepções em relação aos componentes do grupo, assim como, de todas as projeções e percepções de todos os componentes do grupo para o indivíduo.”

¹² Noção criada por Moreno designa o indivíduo e todas as ligações que o mesmo possui com todos os membros do grupo a que pertence.

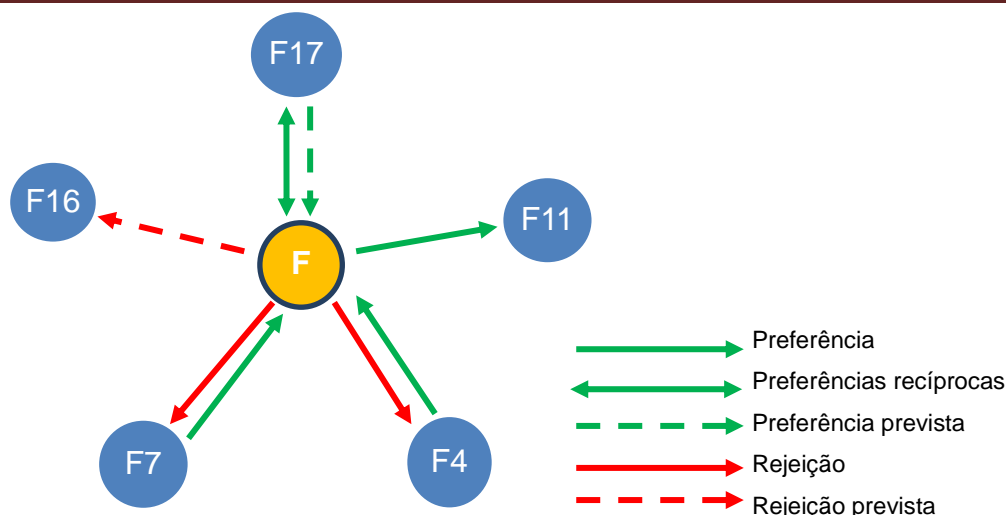


Figura 6 – Sociograma individual de F – Trabalho/estudo

Podemos constatar que **F** preferiu apenas **F17** e **F11** no contexto de sala de aula. Verifica-se uma reciprocidade de preferência de **F17**, tendo esta sido prevista pela mesma. O facto mais curioso aqui observável é a preferência de **F4** (menos popular da turma) por **F**, que por sua vez é rejeitada pela própria escolha. Tal verificou-se, provavelmente, porque **F4** encontrará “conforto” em **F**, nem que seja pela sua aparente indiferença, ao invés dos constantes confrontos de que possivelmente será alvo por parte da turma. Outra particularidade foi **F** ter rejeitado **F7** que por sua vez a preferiu. No que se refere às percepções, **F** respondeu “*não sei*” à questão “*quem julgas que te preferiu*”. À questão “*quem julgas que não te preferiu*”, **F** referiu **F16** que afinal não retribuiu essa percepção.

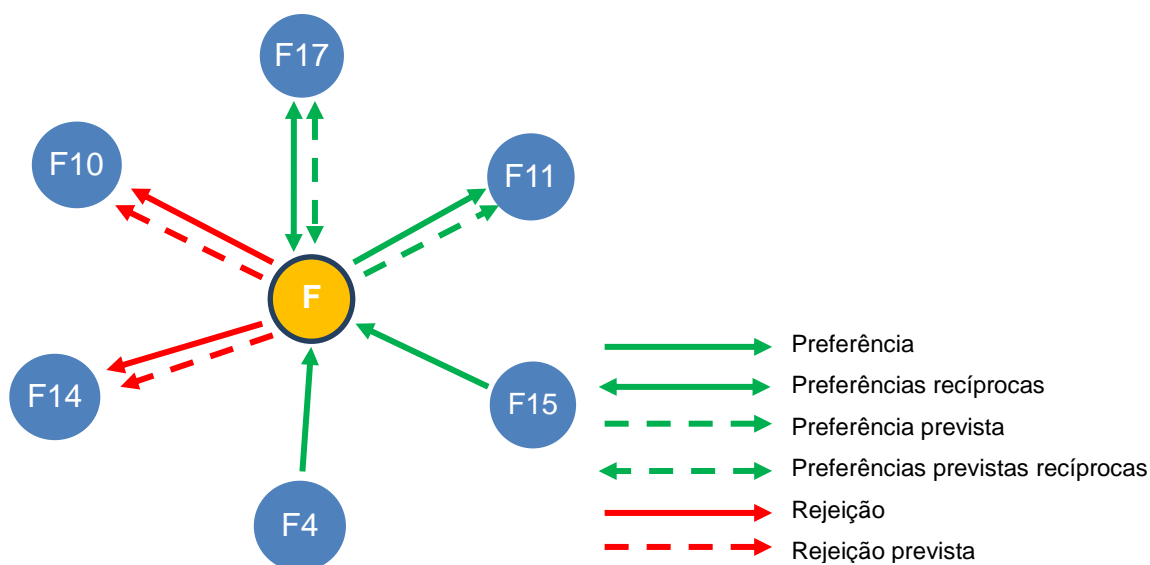


Figura 7 – Sociograma individual de F – Lúdico

No contexto do recreio observamos que o universo de sujeitos a envolver a **F** se alterou. Não obstante, voltou a preferir apenas **F17** e **F11**. Verifica-se de novo uma reciprocidade de preferência com **F17** e ambas se perceberam como preferências recíprocas. A **F** preferiu também **F11**, julgando que seria uma escolha recíproca, o que não aconteceu. Surge agora **F15** a preferir **F**, bem como, **F4** como já tinha acontecido no sociograma anterior. O plano de rejeições da **F** altera-se, recaindo desta vez em **F14** e **F10**, tendo previsto que essas rejeições recairiam sobre si, mas tal não se verificou.

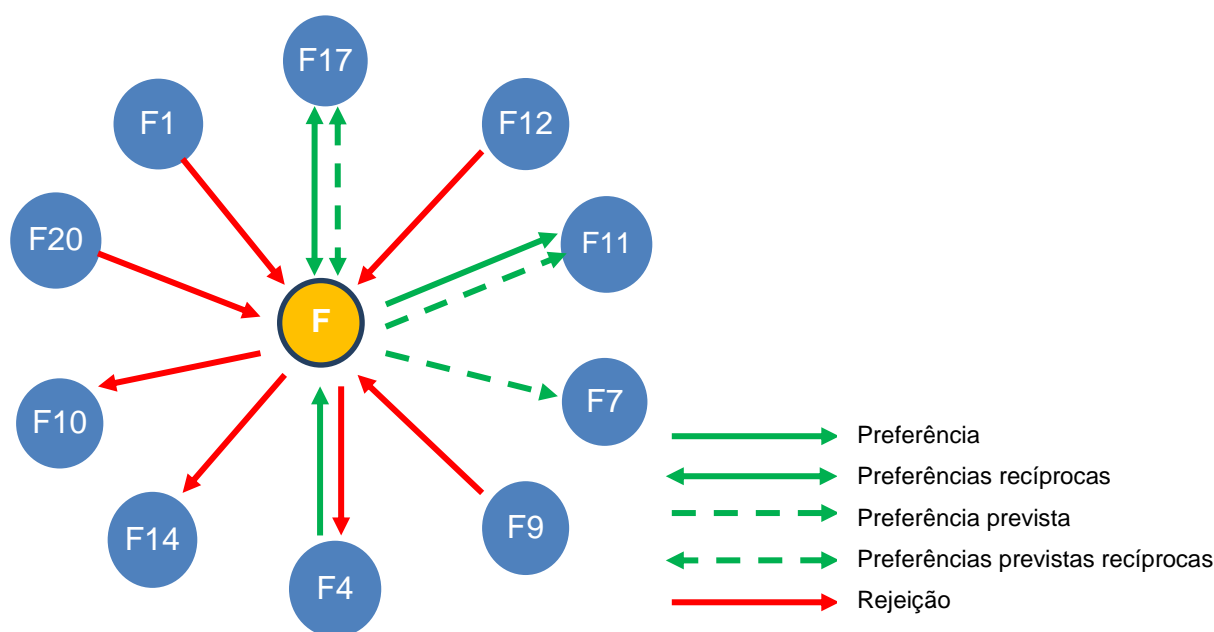


Figura 8 – Sociograma individual de F – Lazer

No que concerne às festas de aniversário, observamos que o universo de sujeitos a envolver a **F** aumentou. Conforme os dois sociogramas anteriores, mantiveram-se **F17**, **F11** e **F4**. Concluímos que **F17** e **F** foram sempre consistentes quer nas suas preferências recíprocas, quer em termos de preferências previstas e este contexto não foi exceção. **F** volta a ter predileção igualmente por **F11**, tendo a percepção que a própria a escolheria, o que não se voltou a verificar. **F** percebeu ainda que **F7** a iria escolher, mas também não aconteceu. **F4** voltou a preferir **F**, mas esta manifesta a sua posição rejeitando-a mais uma vez, como o fez no contexto de trabalho. **F** rejeita ainda **F14** e **F10**, como já havia feito no contexto lúdico. No entanto, desta vez **F** não manifesta as rejeições previstas, tendo respondido a essa questão com “*não sei.*” Surgem agora os colegas que não



escolheriam a **F** para os seus aniversários: **F1**, **F12**, **F9** e **F20**. É de realçar que apesar de ser usual **F1** e **F9** convidarem toda a turma para os seus aniversários, rejeitaram a presença da **F** (entre outros colegas). Por seu lado, **F12** só costuma convidar rapazes e talvez por isso tenha rejeitado **F** entre outras meninas. **F20**, apesar de ser dos mais impopulares (tendo ingressado na turma recentemente) também rejeitou **F**, ao contrário da conduta de **F4** (marcadamente impopular), que opta por a preferir.

Concluindo, apenas **F11** (que foi sempre consistente nas suas preferências e respostas em todos os contextos) e **F4** (provavelmente por não se sentir tão julgada como pelos restantes colegas) preferiram **F** no contexto de lazer. Inferimos daqui, que a nível pessoal a integração de **F** em eventos sociais desta natureza é ainda deficitária. Ocorrem inúmeros estímulos nas festas de aniversário que podem fragilizar a capacidade de interação muitas vezes até com crianças e adultos desconhecidos. Parece-nos clara a necessidade de aprimoramento de relações sociais eficazes, duradouras e reconhecidas pelos outros para que **F** possa ser realmente incluída em contextos sociais de qualquer natureza.

3. Análise de conteúdo das entrevistas

Com o intuito de recolher informação para aferir o nível de envolvimento interpessoal do sujeito de estudo na perspetiva dos diferentes intervenientes educativos, foram realizadas quatro entrevistas recorrendo-se ao mesmo guião, construído em função dos objetivos decorrentes da problematização (**Anexo XX**): professora titular do 3.º ano (**A**), docente de educação especial (**B**), psicóloga do colégio (**C**), mãe da **F** (**D**). A transcrição e o quadro síntese das entrevistas podem ser consultados em anexo e procuram ser fiéis ao discurso oral, tal como foi produzido (**Anexo XXI a XXVIII**). Para auxiliar a análise de conteúdo, apresentamos grelhas síntese do material recolhido (**Anexo XXIX**), que, de acordo com Guerra (2006:73) “*contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados.*” Para além de permitir o conhecimento da totalidade do discurso, esta sinopse permite facilitar a comparação longitudinal das entrevistas.

Tecidas estas considerações prévias, passaremos à análise categorial dos discursos. A primeira dimensão de análise foi dividida nas seguintes subcategorias:



Relação interpessoal	Défice na aquisição de competências sociais
	Relação com os pares no recreio
	Relação com os pares na sala de aula
	Preferência por colegas
	Evolução

Quadro 3 – Categorias analíticas: relação interpessoal

Nesta categoria apercebemo-nos que a entrevistada C nomeou imediatamente as dificuldades de F no que se refere ao défice nas competências sociais. Assim, a contextualização de toda a problemática em estudo foi realizada pela psicóloga que demonstrou um conhecimento especializado neste domínio.

Entrevistada C – “A F tem francas limitações ao nível da comunicação, quer verbal, quer não-verbal”; “ausência de reciprocidade social e emocional”; “não responde aos outros, parece distante”; “défice na partilha e na expressão de emoções.”

No que se refere à relação da F com os pares no recreio, todas as entrevistadas foram perentórias ao afirmar que se dá bem com os colegas, apesar de ainda existir alguma relutância em permanecer períodos de tempo mais longos em atividade ou em relação com os pares. Salientamos a postura da entrevistada A, ao afirmar a integração da F em todas as brincadeiras, enquanto a Entrevistada B refere que a F só brinca quando é solicitada. Já a convicção da entrevistada C é que existe um interesse diminuto nos jogos e na relação com os pares. A entrevistada D refere que nunca sentiu relutância da F perante os colegas, que pelo contrário, manifesta a sua vontade em interagir. Apesar de algumas contradições, todas estão de acordo que a F é acarinhada pela turma e demonstra sentir-se bem nesse contexto.

Entrevistada A – “É muito querida pelos colegas e superprotegida por eles”; “se tiver algum problema, todos os colegas estão à volta dela”; “é integrada em todo o tipo de brincadeiras.”

Entrevistada B – “No recreio brinca bastante, contudo, tem sempre tendência a ter certos momentos, em que precisa de brincar sozinha”; “Não vai ter com elas assim...é muitas vezes chamada...não vai assim”; “são sempre as amigas que a estão ali a tentar mantê-la no grupo.”

Entrevistada C – “Interesse muito reduzido nos pares, nos jogos sociais e nas interações”; “criança que tendencialmente se isola”; “apesar das dificuldades, a turma onde a F está inserida aceita-a muito bem, é uma criança respeitada e acarinhada por todos.”

Entrevistada D – “Ela não recusa o contacto com os outros, não”; “a F adora os colegas de turma.” “Nunca me fez queixa de nenhum colega da turma ou que tenham sido maus pra ela”; “adora que eu os convide pra casa.”



Quanto à sua relação com os pares na sala de aula, apenas a entrevistada A e B se pronunciaram. A primeira assevera que, devidamente orientados, os colegas convidam a F para participar nos seus trabalhos de grupo e a segunda corrobora a boa relação existente neste contexto.

Entrevistada A – “Agora já eles próprios, estimulados, claro, mas já eles próprios procuram que a F participe nos trabalhos de grupo.”

Entrevistada B – “Na sala todos os meninos são seus amigos.”

As potencialidades expostas pelos investigadores acerca da importância de se ter e manter pelo menos uma amizade para um desenvolvimento sócio afetivo equilibrado encontram-se exteriorizadas pelas entrevistadas, quando referem que existe preferência da F por algumas colegas. As declarações das entrevistadas A e B elucidam-nos que a criança beneficia da companhia e do estímulo de um grupo de amigas restrito, manifestando preferência por elas. Contudo, a entrevistada D não partilha destas declarações, referindo-se apenas a uma amiga mais especial dentro do seu círculo e a dois primos que também frequentam o colégio, com os quais se relaciona com frequência. Para além deste pequeno círculo de referências, existe ainda a indicação dada pela entrevistada B que não tem conhecimento que a F se relacione com outros colegas para além dos da sua turma.

Entrevistada A – “Ela já procura alguns. Não são todos, mas aquelas amiguinhas que ela acha que são especiais, já procura para brincar com ela.”

Entrevistada B – “Ela refere sempre algumas amigas mais especiais, ela por vezes até as convida pra ir pra casa dela”; “ela criou um grupo muito específico de quatro ou cinco meninas da sala, que vão às vezes a casa dela, essas meninas preocupam-se muito.”

Entrevistada D – “Há uma das colegas que funciona como tutora pra ela, portanto, que é a referência dela, aliás ela dá a um dos bonecos dela o nome dessa colega.” “Ela tem dois primos da idade dela, que até andam aqui no colégio, ela adora-os e brinca muito bem com eles.”

No que concerne à evolução no âmbito do relacionamento interpessoal nos contextos já descritos, todas as entrevistadas são da opinião que se verificou uma evolução significativa desde o 1.º ano de escolaridade até ao ano atual (3.º ano). Observa-se, no entanto, alguma ambivalência na resposta da entrevistada D, que não partilha dessa convicção. Inferimos daqui que a mãe da F talvez tenha circunscrito a sua resposta ao contexto de casa, enquanto as outras entrevistadas se referiram ao ambiente escolar que pode realmente ser bastante distinto.

Entrevistada A – “No início ela deixava-se ficar caladinha e...deixava os outros todos trabalhar”; “Brincava sozinha e...agora não”; “os próprios colegas já puxam pra ela participar.”

Entrevistada C – “Ao longo destes três anos, aconteceu uma evolução muito significativa, apesar ainda destas dificuldades”.



Entrevistada D – “Mas não noto grandes evoluções a esse nível, ou seja, ela gosta, mas o gostar dela é saber que eles estão ali presentes, que se ela quiser pode talvez ir ter com eles, mas ela precisa daquele espaço dela.”

Apercebemo-nos ainda de uma inconsistência quando confrontamos os discursos da Entrevistada A com a C, parecendo-nos esta última, mais cautelosa relativamente à opinião da integração da F com os pares.

Entrevistada A – “Este ano, a relação da F com os colegas melhorou bastante porque ela já procura brincar com eles, até agora era ao contrário.”

Entrevistada C – Este ano letivo, as crianças já não revelaram tanto essa disponibilidade, uma vez que os padrões de comportamento, de interesses e de atividades entre a F e os restantes colegas são cada vez mais distintos.”

Lúdico	Brincadeiras usuais
	Festas de aniversário

Quadro 4 – Categorias analíticas: lúdico

Nesta categoria verificamos que nas observações das entrevistadas B, C e D foram referidas algumas atividades e/ou brincadeiras mais usuais, sendo que quase todas elas implicavam a F a brincar sozinha.

Entrevistada B – “Ela tenta brincar às escondidas com as amigas, mas por vezes as amigas não se apercebem”; “gosta muito de estar nos escorregas com o peluche”; “de ir ver os passarinhos, na gaiola”; “anda sempre a correr e vai ter com as amigas, brinca um bocadinho, sai...”; “ela brinca a maior parte do tempo até sozinha, porque sente essa necessidade.”

Entrevistada C – “A brincar sozinha, muitas vezes com bonecos dela, outras vezes com objetos que vai encontrando.”

Entrevistada D – “Jogos de bola e tudo, ela brinca como outra criança qualquer, fazer uma receita de cozinha, que ela adora ou vamos fazer um jogo, ou desenhos pra elas pintarem.”

Relativamente às festas de aniversário, a entrevistada D foi a única que se manifestou assegurando que “quando tem convites pra festas de anos é a felicidade suprema pra ela”. Neste caso, a mãe refere-se apenas aos convites para festas de anos e não à qualidade de integração da F nesses contextos, nem ao tipo de brincadeiras ou relacionamento que estabelece com os pares nesse ambiente específico.

Facilitadores interação	Tempo de permanência na turma
	Presença de adultos

Quadro 5 – Categorias analíticas: facilitadores de interação



Na opinião das quatro entrevistadas existem dois facilitadores distintos que permitem fazer a ponte entre a F e os pares. As duas primeiras entrevistadas (A e B) referem-se essencialmente ao fator *tempo de permanência na turma* como facilitador; já as duas últimas (C e D) são perentórias na exigência da *presença de um adulto* que organize momentos estruturados de atividade da F com os pares. É de salientar a convicção da mãe sobre a necessidade da presença constante de um adulto que assuma o papel de mediador nessa relação.

Entrevistada A – “Teve a ver com o próprio conhecimento. A F já está com este grupo há três anos”; “à medida que foi ganhando confiança a relação tornou-se mais fácil.”

Entrevistada B – “Já é uma relação tão forte de três anos que elas gostam imenso da F e...não gostam de a ver a brincar sozinha.”

Entrevistada C – “A F nunca deixou de precisar de um adulto.”

Entrevistada D – “Se houver intervenção de um adulto para orientar esta interação, facilita (...) funciona como elemento facilitador desta relação.” “Se for estabelecido um jogo, ela participa no jogo”; “ela gosta de participar só que ao fim de algum tempo é capaz de sair pronto, e de ir fazer outras coisas...Mas...se houver alguém a fazer esta ponte, claro que é mais fácil.”

Estratégias de ação	Sala de aula
	Domínio das relações interpessoais
	Domínio das competências sociais
	Família
	Escola

Quadro 6 – *Categorias analíticas: estratégias de ação*

Relativamente às estratégias utilizadas e valorizadas pelas entrevistadas nos diferentes contextos de ação, foi notória uma divisão ideológica consoante os campos de intervenção educativa. A entrevistada A referiu-se a estratégias a que recorria principalmente na sala de aula; A entrevistada B valorizou o diálogo e a participação nos recreios como forma de assegurar a qualidade das relações interpessoais; a entrevistada C deteve-se mais em aspetos decorrentes do seu trabalho enquanto psicóloga, esclarecendo-nos da ocorrência de uma intervenção individualizada ao nível das competências sociais; por fim, a entrevistada D manifestou-se essencialmente em aspetos direcionados para o seu próprio papel enquanto mãe, valorizando a intervenção precoce. Reconheceu ainda o papel da escola no processo voltando a enfatizar a importância da presença de um elemento adulto mediador.



Entrevistada A – “A questão da distribuição dos materiais, de organização, de dar responsabilidades; “o facto de ela rodar na sala de aula e mudar de pares na carteira”; “que tivesse todo o tipo de comportamentos que os outros tinham”; “é incluída em todos os trabalhos de grupo”; “tem o papel que qualquer colega tem na sala de aula”; “ter um colega a ajudar.”

Entrevistada B – “Procuramos sempre o diálogo”; “questioná-la sobre comportamentos que ela tem no recreio, que tipo de brincadeiras é que ela gostava de ter com as amigas”; “também falar com a mãe para convidar algumas amigas para irem lá a casa”; “vamos muitas vezes ao recreio, tentar que vá ter com as amigas e participe nas atividades, que não se isole tanto...”

Entrevistada C – “Intervenção individualizada ao nível das competências sociais”; “facilitar a adaptação e a integração”; “tentar reproduzir esses comportamentos treinados”; “acompanhando nos recreios procurando que ela iniciasse as brincadeiras”; “trabalhar aspetos como a expressão facial, contacto ocular, expressão e regulação emocional”; “treino da assertividade”; “estimular diferentes respostas emocionais, capacidade de as interpretar, iniciar e manter uma relação interpessoal, fazer pedidos mais difíceis, saber ouvir, dizer o não, saber comportar-se e dar uma resposta adequada perante uma situação conflituosa.”

Entrevistada D – “A principal estratégia foi ter começado com intervenções e estimulação desde os três anos.” “Sempre que eu estou com ela e que estão outros meninos, eu tento...ser o elemento que organiza e que estrutura esses momentos”; “sempre houve disponibilidade aqui do colégio para ter elementos...que ajudassem nesta interação (...) sobretudo nos recreios, nos momentos mais lúdicos que não são organizados nem estruturados.”

Situação atual	Principais obstáculos
	Expectativas

Quadro 7 – Categorias analíticas: situação atual

As entrevistadas C e D manifestaram a sua posição relativamente à *situação atual* da F especificamente os *principais obstáculos* que se colocam no relacionamento interpessoal, fazendo referência às suas próprias *expectativas* neste âmbito. Na opinião da psicóloga (C), apesar dos esforços e do trabalho individualizado realizado com a criança, os principais problemas ainda ocorrem na passagem da teoria para a prática do que é trabalhado “na teoria sabe muito bem como agir, como se comportar, mas depois na passagem para a prática ainda é aí que ela tem dado alguma luta”. Na perspetiva da mãe (D), os momentos em que não ocorre uma estruturação por parte de um mediador, tendem a ser tentativas infrutíferas: “se der momentos livres, ou elas usam a F como a boneca delas e vejo-a a ser penteada até ela se aborrecer, ou então, as meninas...se for mais que uma, juntam-se e a F fica pro outro lado, portanto, o meu objetivo não é atingido”; “momentos sem estarem estruturados, geralmente ao fim de algum tempo...cada uma está pro seu lado”. Ambas estão em sintonia quando assumem que a principal dificuldade se prende com o reduzido interesse da F nos pares.



Entrevistada C – “Como não tem interesse pelas interações com os colegas, acabamos por não conseguir pôr em prática tudo aquilo que ela tem vindo a trabalhar.”

Entrevistada D – “Na maior parte das vezes... não sei se ela gosta de os sentir lá, mas ela ao fim de algum tempo desliga-se. Completamente.”

Em relação às expectativas, a entrevistada C manifesta uma posição mais otimista que a entrevistada D.

Entrevistada C – “Os objetivos estão a ser cumpridos nós queríamos sempre mais e nesse sentido, tudo aquilo que nós pudermos continuar a fazer, iremos fazer.”

Entrevistada D – “Penso que se passará pra vida dela, tem que haver sempre alguém que ajude...”

Adaptação	Na turma e no colégio
------------------	------------------------------

Quadro 8 – *Categorias analíticas: adaptação*

No que se refere à última categoria de análise, concluímos que três das entrevistadas consideram que apesar das dificuldades naturais decorrentes do diagnóstico de PEA, a F é uma criança que se sente bem e que está adaptada à turma e ao colégio que frequenta.

Entrevistada A – “Acho que sim. Completamente. Quer no colégio quer dentro da turma.”

Entrevistada C – “No recreio ela está feliz (...) é uma criança feliz”; “está integrada, gosta muito de vir pra escola (...) pede inclusive para ficar mais tempo na escola.”

Entrevistada D – “Ela adora brincar, vir pro colégio, gosta muito de estar com os colegas.”

4. Análise documental

A importância da análise de documentos oficiais relacionados com a realidade do sujeito de estudo configura-se indiscutível. Segundo Prette & Prette (2001:54):

“o discurso oficial sobre os objetivos e metas da instituição escolar, preconizado e continuamente reafirmado em termos de formação para a vida e para a cidadania, inclui, naturalmente, o desenvolvimento socio-emocional (...) há uma concordância quase unânime sobre a necessidade de aprimoramento das competências sociais dos alunos, professores e os demais segmentos da escola.”

O nosso objetivo com esta análise é realizar um levantamento das estratégias e referências a metas que potenciem o desenvolvimento sócio emocional que estejam presentes ou ausentes nestes documentos oficiais.



Na opinião de Carvalho & Diogo (2001:45), o Projeto Educativo de Escola permite à instituição uma configuração de autonomia, afirmando-se face à comunidade como detentora de princípios que lhe propiciará a identificação e reconhecimento. Assim, o PEE traduz-se como *“um elemento estruturante da sua identidade”* funcionando *“como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara”* (Carvalho & Diogo, 2001:51). Nesta linha de pensamento, consultamos o PEE da instituição onde se insere o nosso sujeito de estudo e verificamos que na introdução se menciona como um dos objetivos, a educação e desenvolvimento humano em todos os aspetos, recorrendo a *“um sistema de valores que dá especial relevo à transcendência do ser humano e a sadias relações sociais”* (2012:2). Além disso, pretende *“ajudar a preparar as novas gerações para uma convivência de fraternidade, solidariedade, liberdade responsável e compromisso, dando uma formação integral que abranja todos os aspetos da pessoa humana.”* Na página 4, faz-se referência aos aspetos da relação interpessoal entre os alunos que se baseia *“num acolhimento que estimule a confiança mútua; num espírito de onde brote a compreensão e uma sã convivência; num espírito de alegria que crie e desenvolva o otimismo e a confiança recíproca.”* A metodologia em que assentam os propósitos educativos, também abrange questões relacionadas com a vida comunitária (2012:5):

“ (...) que favoreça o conhecimento do dinamismo das relações sociais para que os alunos formem corretos juízos de valor e comecem a adquirir responsabilidades de solidariedade; que promova o espírito comunitário dentro da vida do colégio desenvolvendo o respeito e a abertura aos outros; a capacidade de relações pessoais recíprocas e sadias; a capacidade de cada um participar no grupo, responsabilmente; a participação na ação educativa de pais, professores e alunos; as atividades extracurriculares como complemento de uma educação integral.”

Verificamos que na página 11, se faz referência às questões relacionais dos alunos no contexto mais lúdico, procurando-se *“proporcionar, no recreio, um ambiente de relação saudável entre pares.”* Esta instituição almeja ainda que *“no final do 1.º Ciclo, os seus alunos se mostrem confiantes nas suas capacidades pessoais e interpessoais, respeitando o direito à diferença.”* Finalmente, na página 13, esta instituição considera oportuno valorizar dois domínios no seu processo de



avaliação: *“Domínio das atitudes e valores: responsabilidade/solidariedade; participação; autonomia; Domínio Cognitivo: atitude crítica; conhecimento; comunicação; interpretação/estruturação.”*

Em suma, consideramos que este PEE se encontra bem apetrechado de elementos caracterizadores da identidade e autonomia da instituição, bem como, de componentes relacionadas com o envolvimento interpessoal, a importância da comunicação e da valorização de situações potenciadoras do desenvolvimento das competências sociais dos seus alunos. Esta escola procura responsabilizar toda a comunidade educativa para *“proporcionar aos alunos as oportunidades de se tornarem competentes, honestos, solidários e felizes”* (2012:4).

Considerado como um nível de concretização do PEE, *“o Projeto Curricular de Turma constitui o último e decisivo passo no sentido da contextualização da ação educativa”* devendo adaptar-se às características da turma e dos alunos que a compõem, operacionalizando os seus objetivos (Carvalho & Diogo, 2001:114). Ao analisarmos o PCT da criança em estudo, apercebemo-nos que existe uma *caracterização dos alunos e dos encarregados de educação*, bem como, uma *descrição dos problemas comportamentais* detetados na turma, já referidos na caracterização realizada no capítulo anterior deste trabalho. Nele são especificados *alunos com dificuldades de aprendizagem*, bem como, *estratégias de recuperação* tanto *na sala de aula* como *fora do horário letivo*. De entre os quatro alunos referenciados, interessa-nos evidenciar as estratégias descritas no caso da F:

➤ **Na sala de aula:**

- *Proporcionar situações de ensino individualizado;*
- *Aumentar o número de atividades específicas para combater as dificuldades;*
- *Valorizar a participação em sala de aula, bem como as suas tarefas de casa;*
- *Aumentar a frequência de interações verbais estimulantes;*
- *Promover a realização de exercícios adequados ao desenvolvimento do cálculo mental;*
- *Promover exercícios de ortografia e caligrafia diários;*
- *Promover momentos de leitura individual e participada.*

➤ **Fora do horário letivo:**

- *Realização de trabalhos propostos pelo professor;*
- *Realização de exercícios de ortografia diários;*
- *Leitura individual e participada;*
- *Reforço da sua autoestima através da valorização dos seus sucessos;*
- *Realização de exercícios matemáticos.*



Importa aqui realçar que, não obstante as dificuldades académicas manifestadas que também requerem resposta, se evidencia uma ausência na requisição de estratégias que envolvam um combate ao défice nas competências sociais. Apesar de não existirem estratégias delineadas no PCT neste sentido, na caracterização da criança faz-se referência a estas carências:

“A F manifesta dificuldades de aprendizagem e de interação social significativas (...) demonstra dificuldades na interação com os pares, bem como, um défice na comunicação verbal. É de realçar que a F apresenta um diagnóstico médico de PEA (Perturbação do Espectro do Autismo), associado a Défice de Atenção e Epilepsia.”

Consideramos que se terá confinado esta tarefa à psicóloga do colégio, notando-se uma desresponsabilização neste âmbito, pelo menos ao nível da conceção do PCT:

“A aluna beneficia de uma intervenção psicopedagógica realizada pelo serviço de psicologia do colégio. Este acompanhamento contempla uma intervenção em diferentes áreas do desenvolvimento global, bem como, ao nível da interação social, da comunicação e do comportamento.”

No documento surgem *estratégias/metodologias* mais gerais e aqui já se contemplam e valorizam certos domínios implicados na interação entre pares:

“Recorrendo a metodologias diversificadas, pretende-se aprofundar as aprendizagens e intensificar a interação entre os alunos, colocando em prática as seguintes estratégias:

- *aprofundar a importância de respeitarmos a diferença do outro, aproveitando-a para nos enriquecermos pessoalmente;*
- *incentivar e valorizar os hábitos e métodos de trabalho;*
- *privilegiar o estudo individual;*
- *desenvolver uma postura correta na sala de aula;*
- *promover a necessidade de cumprir regras e de adquirir métodos de organização;*
- *incentivar e enaltecer atitudes e comportamentos adequados;*
- *melhorar o relacionamento entre os alunos da turma nos espaços livres;*
- *promover um maior compromisso de todos os encarregados de educação no acompanhamento escolar dos educandos;*
- *preparar os alunos para a resolução de problemas da vida real;*
- *desenvolver o de espírito de observação.”*

Após a análise do PCT, concluímos que este se encontra bem estruturado, com uma boa caracterização da turma e de cada aluno, contudo, verificamos



lacunas no que concerne à delineação de estratégias que promovam a participação social da F, quer na sala de aula, quer no recreio.

Por outro lado, o Plano Anual de Atividades desta instituição tem como documento de referência o Projeto Educativo e pretende concretizar as metas e finalidades por ele estabelecidas. O PAA é imprescindível para se conhecer, programar e executar as atividades que se desenvolvem na escola durante o ano letivo.

“Planos anual e plurianual de atividades” documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (Art. 9.º, ponto 1, alínea c do Decreto-Lei nº 75/2008).

Consultando o PAA (**Anexo XXX**), apercebemo-nos que existe uma variedade de festas e convívios (alguns deles de cariz religioso), potenciadores de momentos de diálogo e relacionamento interpessoal: *recepção aos alunos; festa dos avós; festa de natal; dia do colégio; festa de carnaval; festa do pai; festa da mãe; festa do frei; festa de finalistas 1.º Ciclo; festa de finalistas pré-escolar; arraial de S. João.*

No que respeita aos relatórios de avaliação e acompanhamento psicológico, mediante a sua análise foi possível realizar um levantamento de sugestões para uma intervenção no domínio da socialização:

- *Enfatizar o procedimento social, mais do que o resultado;*
- *Promover o convívio com os colegas;*
- *Encorajar a proximidade física e o contacto visual;*
- *Incentivar a cumprimentar e a despedir;*
- *Quando estiver próxima de outros meninos, peça-lhe para levar brinquedos aos outros, para criar momentos em que todos possam participar;*
- *Sentar a F perto de uma criança “tutor” que tenha bom comportamento e seja afetuosa, podendo ajudá-la na realização de tarefas e acompanhá-la nas brincadeiras;*
- *Promover situações em que a F procure os outros em atividades que goste;*
- *Realizar atividades em pequenos grupos nos recreios e oferecer-lhe modelos para realizar jogos de grupo que impliquem competências sociais (esperar a vez, cooperar, ganhar e perder...);*
- *Ajudar a F nas rotinas de grupo, oferecendo-lhe uma função, como por exemplo, distribuir os materiais.*

Com efeito, os relatórios que descrevem e sintetizam a avaliação psicológica são auxiliares imprescindíveis para professores e educadores que têm a



preocupação de ajustar as suas formas de ensinar e educar às características específicas de determinada criança. Parece-nos assumir uma enorme importância, a informação que possamos recolher a partir destes documentos. O relatório de avaliação realizado em 2010 pelo CADIN, já referido anteriormente, dá-nos conta de, em contexto familiar, as situações mais referidas como difíceis de gerir implicam

“o brincar sozinha, brincar com outras crianças, ver televisão, quando visita alguém e saídas a locais públicos (...) estão relacionados com marcada agitação motora, desatenção, dificuldades de relacionamento social, rigidez e dificuldade em ser autónoma em atividades da vida diária” (2010:10).

Relativamente às situações escolares as que foram avaliadas com carácter de problemas são

“momentos de trabalho individual, atividades de pequeno grupo, momentos de jogo livre na sala e recreio (...) os comportamentos são avaliados com um grau de gravidade elevado e estão relacionados com as suas dificuldades de relacionamento social e desatenção” (2012:10).

Os resultados avaliados apresentam valores compatíveis com uma PEA (2010:17): *“A F revela lacunas ao nível da comunicação e da interação social com momentos significativos de alheamento e desorganização.”* São aferidos ainda *“valores congruentes para um despiste de défice de atenção (...) um nível de desenvolvimento global abaixo dos valores esperados para a sua idade cronológica (...)”* (2010:21). Por fim, são designadas as áreas fortes *“boa perceção visual”* e áreas mais fracas *“linguagem, coordenação olho-mão e lacunas ao nível do discurso.”* É ainda de referir que a F

“é uma criança que evidencia aspetos positivos de relação, nomeadamente, na partilha de contentamento, na recetividade às propostas e na imitação de algumas atividades. Parece ter contudo, momentos em que alterna esses comportamentos, com outros de maiores dificuldades na relação e comunicação” (2010:22).

Fazendo referência ao relatório de avaliação de desenvolvimento realizado em janeiro de 2011, achamos relevante sublinhar que tal como o anterior, se faz menção a *“um ligeiro atraso de desenvolvimento (...) as subescalas locomotora, pessoal-social, audição e fala encontram-se ligeiramente abaixo do que seria*



esperado para a sua idade.” Apresentam-se como áreas fortes “o desempenho e raciocínio prático” e como áreas fracas “competências da vida diária, interação social e desenvolvimento da linguagem.” Ao comparar os resultados deste relatório com o anterior, concluímos que ocorreu “uma evolução significativa na área da coordenação óculo-manual e motricidade fina.” É referida ainda a sua “boa percepção visual e manipulação de objetos mantendo a atenção durante a atividade.”

Relativamente ao relatório respeitante ao acompanhamento e intervenção levada a efeito pela psicóloga do colégio (junho de 2011), apraz-nos mencionar que se tratou “de uma intervenção em diferentes áreas do desenvolvimento global, bem como, ao nível da interação social, da comunicação e do comportamento.” Tal como a referida psicóloga nos elucidou na entrevista, esta intervenção incidiu “na promoção de competências sociais: comunicação social verbal e não-verbal – treino da assertividade e capacidade de atenção/concentração.” Este trabalho contemplou uma intervenção realizada diariamente no recreio, pois

“apesar da sua motivação para estabelecer interações, a sua abordagem junto das outras crianças nem sempre era a mais adequada. A F passou a beneficiar do acompanhamento direto de um adulto, com vista a promover e orientar interações sociais adequadas com os seus pares. Apelou-se a brincadeiras de grupo de forma a facilitar essas interações.”

Na avaliação deste programa de intervenção constata-se que “a F aderiu muito bem (...) e os resultados foram de imediato muito positivos.”

No último relatório a que tivemos acesso (julho de 2011) verificaram-se “melhorias significativas ao nível do comportamento e socialização.” No entanto, apesar das melhorias ao nível do funcionamento global, a F “continua a manifestar dificuldade de interação social” uma vez que “não demonstra iniciativa no contacto social sendo este sempre iniciado pelo adulto ou pelos colegas (...) tendencialmente isola-se procurando atividades individualistas”. Por isso, aconselha-se um reencaminhamento para um grupo de Treino de Competências Sociais de modo a “ajudar a aliviar tensões e gerir frustração proveniente das relações interpessoais.”

Um outro documento analisado foi o PEI da criança. Na conceção de Correia (2008:83) este serve para delinear um caminho educacional que leve a uma intervenção adequada, tratando-se de “um documento de referência que tem por



objetivo reestruturar a educação de um aluno com NEE de acordo com as suas capacidades e necessidades.” Desta forma, o PEI deriva das propostas educacionais de uma equipa multidisciplinar que através dos resultados que obteve da avaliação, se propõe a planificar um programa educacional de carácter anual. Assim, remeter-nos-emos diretamente para as observações relacionadas com o nosso objetivo de estudo. Nas *Funções do Corpo*, faz-se referência às suas dificuldades de relacionamento interpessoal, atribuindo-se a menção (2) ou seja, *dificuldade moderada*:

“revela um comprometimento moderado (2) para desenvolver capacidades interpessoais e para estabelecer e manter de forma autónoma relações interpessoais recíprocas (b122 – Funções psicossociais globais). O seu padrão de interação social centra-se frequentemente nos seus pontos de vista, em objetivos imediatos e na satisfação dos seus interesses. Por conseguinte, manifesta uma dificuldade moderada (2) nas Funções intrapessoais (b125).”

Referem-se ainda como medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro o Artigo 17º, o Apoio pedagógico personalizado, que será atribuído à

“professora de educação especial que desenvolverá atividades específicas, nas áreas de maior défice, como a leitura, escrita, cálculo e autonomia. Será também acompanhada pela psicóloga uma vez por semana, num bloco de quarenta e cinco minutos.”

Como já referimos anteriormente, depreende-se que a intervenção na área das competências sociais se remete ao cargo da psicóloga do colégio, não existindo mais observações de responsabilização nesse sentido.

A seguir, retomamos os dados até aqui apresentados para discutirmos e apontarmos pistas conducentes a progressos no conhecimento e intervenção no âmbito desta problemática.

5. Discussão dos resultados

Para Best (1972, citado por Marconi & Lakatos, 2002:34) a discussão dos resultados *“representa a aplicação lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação.”* Assim se expõe o significado do material apresentado (resultados obtidos) respondendo à questão de partida e tendo em conta os objetivos e o tema



proposto, tendo chegado o momento de recorrer aos conhecimentos teóricos para alcançar as conclusões de interpretação da realidade.

Cabe-nos agora compreender e realçar os aspetos relacionados com o apuramento do atual nível de envolvimento interpessoal da criança com PEA. Assim, mediante os resultados decorrentes do teste sociométrico conseguimos proceder a uma análise global da turma em que a aluna F se encontra inserida. É visível nos sociogramas e matrizes sociométricas de todos os contextos que F1, F4 e F20 são os que suscitam mais rejeições, com especial destaque para F4. Os dois primeiros são referidos no PCT como tendo problemas de comportamento e o último ingressou na turma recentemente. As preferências parecem-nos distribuídas mais harmoniosamente pela turma, destacando-se F3 e F19, sempre detentores da maioria das escolhas. Mediante a análise geral da turma, verificamos alguma disparidade nas rejeições e nas reciprocidades de escolha, e, por isso, aferimos a necessidade de melhorar a coesão grupal, considerada por alguns investigadores, como fator determinante na produtividade dos grupos. Pepitone & Kleiner (1957, citados por Vala & Monteiro, 1993:271) definem coesão em termos de “*atração pelo grupo*” e Lott & Lott (1965, idem, 1993:271) em termos de “*atitudes mútuas positivas*.” De facto, nos grupos altamente coesos os membros tendem a ser amigáveis e cooperativos, enquanto nos menos coesos, tendem a funcionar mais como indivíduos do que como membros de um grupo (idem, 1993). Relembramos o que estava descrito no PCT a este propósito, sendo estes alunos caracterizados como pouco empenhados e com índices de concentração reduzidos “*alguns alunos revelam dificuldade em regular a sua participação e cumprir as regras estabelecidas. São pouco solidários e intolerantes na relação entre pares. É uma turma pouco unida e conflituosa.*” Arends (1995:111) refere que é a interação entre a dimensão pessoal e social “*que determina o comportamento na sala e dá forma a um clima particular na turma.*” Como se pode verificar, a aluna F, nosso sujeito de estudo, na análise global da turma passa um pouco despercebida, não sendo objeto de grandes preferências ou rejeições. Neste sentido, pudemos apurar que no contexto escolar, o desempenho de F se situa dentro dos parâmetros normais do grupo. No entanto, quando se passa para um nível mais pessoal, o seu relacionamento torna-se mais deficitário, como se pode verificar no item do teste sociométrico – convite para aniversário. Notamos que F4 e F17 foram sempre consistentes na preferência de F



em todos os contextos. Com esta exposição, percebemos que a turma apresenta alguns focos de tensão, contudo, F parece estar integrada na turma, sofrendo poucas rejeições e tendo sempre duas colegas que a preferem. Mesmo sendo um número baixo de preferências, Jordan (2000:37) relembra-nos que *“poucas pessoas com autismo estabelecem amizades pessoais com alguma profundidade (embora algumas estabeleçam uma rede de ‘amigos’ que partilham um interesse comum).”* Apesar disto, recorrendo à entrevista realizada à professora titular, a mesma refere que a F *“é muito querida pelos colegas e superprotegida por eles.”* A mãe corrobora afirmando que *“a F adora os colegas de turma (...) adora que os convide pra casa.”*

Ainda a partir da análise dos resultados sociométricos, apuramos algumas variações nas escolhas e rejeições da turma, nos diferentes contextos. Parafraseando Fachada (2001), a vivência na família, na escola, no grupo de amigos e na comunidade, determina o tipo de relações que ocorrem nesses contextos. De facto, os resultados desta investigação sugerem que *“quer a natureza das interações estabelecidas entre as crianças no recreio, quer a estrutura dos contactos com os pares, são preditoras do seu eventual estatuto na sala de aula”* (Howes, 1983 & Masters, 1981 citados por Lopes *et al.*, 2011:53). Para o nosso sujeito de estudo, essas variações foram mais notórias ao nível do contexto de lazer (festas de aniversário), obtendo apenas 2 preferências e 4 rejeições. Correlacionando estes resultados com levantamento de dados das grelhas de observação/avaliação e o perfil intra-individual da criança apercebemo-nos que existe correspondência em relação à área da socialização com mais fraco desempenho: *contexto de jogos e lazer*. Na opinião de Jordan (2000:117), *“os professores devem ajudar os pais a conceber programas que conduzam à aquisição de aptidões para a vida diária, bem como, os que desenvolvam as brincadeiras e as atividades de lazer.”* Neste sentido, os colegas manifestaram a vontade de não convidar a F para a festa de aniversário, o que não aconteceu nos outros contextos (sala de aula e recreio). Inferimos daqui que a F, quando é convidada para as festas de aniversário, ainda deve manifestar dificuldades significativas em manter o relacionamento com os pares, principalmente quando não existe um adulto a estruturar as atividades. Como no recreio demonstra muitas vezes preferência pelo jogo solitário, provavelmente em contextos de festas acontece o mesmo. Apesar disto, a mãe refere na entrevista que *“quando tem convites pra festas de anos é a felicidade suprema pra ela”*. Contudo, reconhece a



fragilidade do desempenho da F nos momentos não estruturados, sublinhando a importância da escola neste processo *“sempre houve disponibilidade aqui do colégio para ter elementos...que ajudassem nesta interação (...) sobretudo nos recreios, nos momentos mais lúdicos que não são organizados nem estruturados.”* É de referir que para além da mãe, a psicóloga tem também a convicção da necessidade da presença constante de um adulto que assuma o papel de mediador na relação da F com os pares *“se houver intervenção de um adulto para orientar esta interação, facilita (...)”* Na perspetiva da mãe, os momentos em que não ocorre uma estruturação por parte de um mediador, tendem a ser tentativas infrutíferas *“se der momentos livres, ou elas usam a F como a boneca delas e vejo-a a ser penteada até ela se aborrecer, ou então, juntam-se e a F fica pro outro lado, portanto, o meu objetivo não é atingido.”* A este propósito, Prette & Prette (2001) referem que há muitos componentes subjetivos associados à perceção de ganhos e de perdas entre os participantes de uma interação. Estes autores (2001:36) creem que, *“se um dos participantes obtém maiores ganhos e sofre menos perdas do que o outro, pode-se falar em desequilíbrio e, ao contrário, verifica-se o equilíbrio quando todos obtêm o máximo de ganhos e o mínimo de perdas.”* Jordan (2000:36) corrobora a necessidade de se criarem momentos orientados, uma vez que as crianças com autismo não compreendem as regras de situações não estruturadas e, assim, *“a tarefa de se juntarem às outras nas suas brincadeiras torna-se ainda mais difícil. É-lhes mais fácil estabelecer um contacto com outras crianças se elas estiverem ocupadas numa actividade estruturada.”*

Por outro lado, obtivemos a informação que a F participa nas festas e convívios que ocorrem na escola descritas no PAA, no entanto, demonstra sinais de fadiga muito rapidamente e tende a isolar-se nesses momentos. Jordan (2000:36) assume que *“o comportamento das outras crianças é frequentemente imprevisível e por isso assustador para uma criança com autismo. É um erro esperar que estas crianças se juntem às outras durante os tempos livres ou ditos de ‘recreio’.”* Eventualmente, em ambientes de festas de aniversário, ocorre a mesma situação.

No que se refere ao nível de relacionamento interpessoal da criança, a opinião mais otimista da professora titular contrasta com as outras entrevistadas. Por exemplo, a psicóloga do colégio afirma que *“este ano as crianças já não revelaram tanto essa disponibilidade, uma vez que os padrões de comportamento, de*



interesses e atividades entre a F e os colegas são cada vez mais distintos.” Tendo em conta os relatórios de avaliação psicológica, as dificuldades na interação social são constantes. Todavia, segundo a mesma, verificou-se um progresso *“ao longo destes três anos, aconteceu uma evolução muito significativa, apesar ainda destas dificuldades”*. Todas as entrevistadas estão de acordo acerca da integração da F na turma. Referem ainda um grupo de amigas *“mais especiais”* em que uma delas funciona como tutora, de acordo com a mãe. Com efeito, o facto das crianças autistas terem um amigo mesmo superficial *“pode desempenhar uma valiosa função e permitir o acesso tanto a uma vida social mais satisfatória como a uma melhor compreensão das inter-relações sociais”* (Jordan, 2000:38). Concluimos que três das entrevistadas consideram que apesar das dificuldades naturais decorrentes do diagnóstico de PEA, a F é uma criança que se sente bem e que está adaptada à turma e ao colégio que frequenta. Numa perspetiva mais teórica, Ladd (1990, citado por Lopes *et al.*, 2011:44), baseia-se no pressuposto de que a adaptação escolar radica quer na criança *“nível de processamento de habilidades particulares ou atributos adaptativos”*, quer no seu ambiente interpessoal *“o nível em que participa nas relações e experiências que a preparam e apoiam para se confrontar com as exigências do contexto escolar.”*

Curiosamente, o PCT e o PEI, documentos mais direcionados para as necessidades e características da criança em questão, não são tão conclusivos na abordagem aos seus défices nas competências sociais. No primeiro documento apenas surgem *estratégias/metodologias* gerais (turma) que contemplam e valorizam certos domínios implicados na interação entre pares; no segundo mencionam-se as dificuldades no campo das relações interpessoais recíprocas, mas não se faz referência a estratégias para as colmatar. Neste sentido, Correia (2008:58) defende que a recolha de informação acerca de uma criança deve permitir proporcionar indicadores sobre objetivos propostos e mudanças comportamentais pretendidas. Assim, o autor chama a atenção para que estes documentos não se prendam *“tão-somente com a realização académica, mas devem ter em conta todo o espectro comportamental, em termos académicos e sociais, necessários ao sucesso escolar.”* Após a análise destes dois documentos, depreende-se que a intervenção na área das competências sociais se remete ao cargo da psicóloga do colégio, não existindo mais observações de responsabilização nesse sentido.



A professora titular especifica como estratégias de promoção da interação social da F, a atribuição de responsabilidades, a distribuição de material, o facto de mudar de lugar e trocar de pares na carteira, a inclusão em todos os trabalhos de grupo, a não diferenciação de papéis dentro da sala e a atribuição de um colega para a ajudar (tutor). Estas estratégias vão ao encontro do que Richard e Patricia Schmuck (1988, citados por Arends, 1995:112) consideram os climas de sala de aula positivos *“criados pelos professores quando ensinam aos alunos importantes competências interpessoais e de processos grupais e quando ajudam a turma a desenvolver-se enquanto grupo.”* Os Schmuck encorajam os professores a *“ajudarem a criar ambientes de sala de aula caracterizados por grupos de colegas sem facções, sem alunos isolados da estrutura de amizades”* (idem,1995:112). Valorizam ainda turmas com normas *“que apoiam um alto envolvimento do aluno no trabalho escolar, mas que, ao mesmo tempo, encorajam relações interpessoais positivas e objectivos partilhados”* (idem,1995:112).

A professora de educação especial refere principalmente estratégias direccionadas para o diálogo, tanto com a própria criança, como com a família, referenciando ainda a sua presença nos recreios para orientar a F. Prette & Prette (2001), certificam estas estratégias afirmando que uma das qualidades de um bom líder é a de promover o envolvimento e a participação de todos, o que implica habilidades como as de fazer perguntas pertinentes e instigadoras de diferentes tipos e funções, valorizar as contribuições dos participantes (feedback positivo), estabelecer com eles normas, expressar disposição e bom humor, controlar os ânimos em momentos críticos e mediar conflitos de opiniões.

Por seu lado, a psicóloga do colégio enfatiza a sua participação na orientação de um programa estruturado de intervenção individualizada ao nível das competências sociais, compreendendo aspetos como, acompanhamento nos recreios para que a F iniciasse as brincadeiras com os colegas, trabalho da expressão facial, contacto ocular, expressão e regulação emocional, a assertividade, estimular diferentes respostas emocionais, iniciar e manter uma relação interpessoal, entre outros. Com efeito, apesar desta intervenção ter sido avaliada como positiva, ainda existem lacunas já que, de acordo com a psicóloga, *“como não tem interesse pelas interações com os colegas, acabamos por não conseguir pôr em prática tudo aquilo que ela tem vindo a trabalhar.”* Lopes et al. (2011:110) elucidada-



nos que estas crianças *“simplesmente parecem carecer das competências ou da vontade necessárias para se envolverem activamente com os colegas.”* De facto, a F ainda brinca a maior parte das vezes sozinha com objetos que encontra ou brinquedos que traz de casa. Não podemos descurar que muitas pessoas com autismo se sentem felizes por estarem entregues a si próprias. É, portanto, essencial *“assegurar que a criança adquira as aptidões necessárias para fazer e manter relações de amizade, de modo a que, se escolherem ficar sozinhas, isso resulte de uma verdadeira opção e não seja produto do medo ou da falta de capacidade”* (Jordan, 2000:37).

Em suma, mediante a discussão de dados apresentada, podemos aferir que o atual nível de envolvimento interpessoal do sujeito de estudo remete para uma integração no contexto escolar, tanto dentro da sala de aula, como no recreio, apesar de, na maioria das vezes, ainda se isolar. Apesar dos constantes desafios inerentes ao diagnóstico de PEA, o trabalho desenvolvido pela escola e por instituições de terapia externas, tem sido produtivo. Não descuramos, contudo, a continuidade e a necessidade de se aprimorarem estratégias para colmatar lacunas que ainda subsistem, essencialmente em contextos de lazer, como as festas de aniversário. Estes ambientes implicam níveis mais exigentes de competência social por se tratarem, frequentemente, de momentos não estruturados por um adulto.

Realçamos que o percurso realizado por esta investigação nos permitiu um maior conhecimento desta problemática, consciencializando-nos de que não existem duas pessoas iguais, apesar de poderem partilhar de um mesmo diagnóstico. Neste sentido, a proposta de intervenção que se segue pretende dar resposta às necessidades específicas apuradas, tanto ao nível da comunicação assertiva e da empatia, como em iniciar e manter relações interpessoais com propósitos de criar laços de amizade mais profundos. Corroborando Bautista *et al.* (1993:262) *“conhecer as dificuldades (...) é dar o primeiro passo para a planificação de programas eficazes para a sua educação.”*



Capítulo V – SESSÕES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

“O prazer gerado a partir dos jogos resulta mais do que qualquer outro recurso no desenvolvimento da identidade de grupo. Este prazer pode atuar como ingrediente básico em qualquer trabalho de grupo e pode desenvolver a coesão e uma atmosfera aberta e condescendente, muito mais prontamente do que de qualquer outra forma.”

Brandes & Phillips (1977:9)

1. Proposta de intervenção

No seguimento da discussão de dados, concluímos que seria relevante propor uma intervenção que abrangesse não só o nosso sujeito de estudo, mas o grupo onde se encontra inserido e que contemplasse os seguintes objetivos gerais:

- Potenciar a comunicação assertiva, empatia, cooperação e respeito pelos outros;
- Criar momentos que potenciem a autoestima e a autoconfiança;
- Promover o espírito de pertença no grupo sem perder a identidade;
- Iniciar e manter relações interpessoais com propósitos de criar laços de amizade.

Tendo por base o programa de Treino de Habilidades Sociais definido por Prette & Prette (2001), proporemos algumas atividades distinguindo três períodos com características e objetivos diferenciados: *inicial*, *intermédio* e *final*. Assim, o *período inicial* será direcionado para a promoção das habilidades básicas, constituintes das mais complexas a serem desenvolvidas posteriormente. Na *etapa intermédia*, espera-se que essas habilidades já estejam consolidadas e que novas habilidades sejam aprendidas. Na *fase final*, o tempo destinado a responder às necessidades particulares, a promover condições para a aprendizagem de habilidades complexas e para a generalização é maior (falar em público, resolver problemas, tomar decisões e expressar empatia). Estas habilidades estão relacionadas com as características do grupo, com as dificuldades verificadas e com os objetivos de maximização de competência social.

As propostas basear-se-ão em jogos/dinâmicas de grupo que, de acordo com Ló (1998:5) permitem *“ajudar as crianças a estabelecer relações adequadas com os outros, a ter uma vida relacional satisfatória (...) através da aquisição e desenvolvimento de aptidões individuais e sociais básicas.”*



1.1. Sessões iniciais

➤ Conhecer e expressar emoções

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar e nomear emoções;
- ✓ Comunicar emoções sem ser verbalmente;
- ✓ Reconhecer emoções nos outros;
- ✓ Constatar a importância dos componentes não-verbais na comunicação de sentimentos;
- ✓ Observar e descrever comportamentos.

Materiais:

- ✓ Lenços pequenos

Procedimento:

Um dos participantes sai da sala. Reservadamente, o orientador dá-lhe a tarefa de expressar sentimentos à sua escolha (tristeza, raiva, medo), utilizando apenas o canal não-verbal e concentrando-se nas expressões faciais. O participante volta depois à sala e coloca-se num lugar que seja visível para todos, começando a comunicar a emoção previamente escolhida. Cada um deve procurar identificar a emoção comunicada. Quem reconhecer a emoção transmitida deve apenas levantar a mão, permitindo, dessa forma, que os demais também tenham oportunidade de se manifestar. Depois, o orientador solicita a cada observador que nomeie a emoção transmitida. Somente no final da sequência de respostas serão apontadas as respostas corretas. O mesmo procedimento é repetido dando lugar a outros participantes, a novas emoções e observações. Finalmente, é feita uma reflexão sobre a importância da observação atenta; do processo de nomear a emoção; da identificação da emoção do outro como base para a expressão de empatia.

Variações:

Pode-se tornar a expressão da emoção gradualmente mais difícil de ser identificada, exigindo maior capacidade de observação. Por exemplo, cobrindo parte do rosto com um lenço da pessoa que expressa a emoção, deixando apenas os olhos descobertos. Neste caso, os observadores deverão dirigir a concentração para os olhos, a postura e os gestos.



➤ Dar e receber

Objetivos específicos:

- ✓ Exercitar a expressividade não-verbal;
- ✓ Descodificar/transmitir mensagens não-verbais;
- ✓ Promover a criatividade;
- ✓ Agradecer gentilezas recebidas;
- ✓ Manifestar carinho e compreensão;
- ✓ Desenvolver o sentimento de grupo (coesão).

Materiais:

- ✓ Nenhum

Procedimento:

O grupo é organizado em duplas, colocados em duas filas, uma à frente da outra. Na primeira fase, os elementos de uma das filas são orientados a não comunicarem e a “criarem” um objeto imaginário para presentear o colega à sua frente usando apenas gestos, até torná-lo perceptível através dos movimentos. Na segunda fase, solicita-se que se faça a “entrega” do presente ao parceiro. Este deve recebê-lo, identificá-lo e agradecer a gentileza. Em caso de não identificação, é solicitado que se refaça o “objeto”, colocando mais ênfase na sua “criação”. De seguida, a atividade é repetida, invertendo-se os papéis entre presenteador e presenteado, sem repetir os presentes. No final, o orientador discute a importância do ato de presentear, especialmente pequenas e criativas lembranças, como componente importante na formação da amizade. Também conduz uma reflexão sobre os comportamentos de dar, receber, agradecer e elogiar.

Variações:

Uma variação possível é a definição de classes de presentes a serem “criados” (por exemplo, elementos da natureza: flor, arco-íris, água...) ou objetos de consumo (roupa, alimentos, adornos...) Por outro lado, em vez dos participantes se colocarem na frente um do outro, podem sentar-se em círculo, pedindo alternadamente que cada um “faça o seu objeto” e escolha alguém do grupo presenteando-o. A pessoa escolhida toma o lugar da anterior e assim sucessivamente.



1.2. Sessões intermédias

➤ O jogo dos livros

Objetivos específicos:

- ✓ Desenvolver a cooperação (coesão grupal);
- ✓ Criar bom ambiente no grupo;
- ✓ Monitorizar o desempenho;
- ✓ Refrear a competição;
- ✓ Responsabilizar pelas suas escolhas;
- ✓ Desenvolver a autoestima, a autoconfiança e o respeito.

Materiais:

- ✓ Tantos livros quanto participantes

Procedimento:

O orientador solicita aos elementos do grupo que com um livro na cabeça e sem o deixar cair, se movimentem livremente pela sala. Serão dadas instruções como *dar uma volta, sentar, andar mais depressa, andar para trás, andar em bicos de pés*, etc. Se o livro cair, o participante deverá ficar imobilizado só podendo voltar a jogar se outro jogador lhe colocar de novo o livro na cabeça. Se o jogador que está a ajudar deixar cair o seu livro, deverá também ficar imobilizado até que outro participante o liberte. Por fim, o orientador dialoga sobre o que sentiram ao ajudar o outro, sobre a frustração de não conseguir, sobre a vontade de tentar, entre outros assuntos que surjam no decorrer da sessão.

Variações:

Uma variação deste jogo consiste numa espécie de “apanhada”. Assim, todas as crianças têm um livro na cabeça, incluindo a que persegue. Se um elemento é agarrado, deve colocar o livro no chão, a seus pés e ficar parado. Pode ser libertado por outro elemento que lhe coloque de novo o livro na cabeça. O perseguidor pode deixar cair o seu livro cinco vezes. Na sexta vez o jogo para e os jogadores imobilizados são contados.

Depois, invertem-se os papéis.



➤ Cartas dos sentimentos

Objetivos específicos:

- ✓ Explorar e identificar sentimentos;
- ✓ Desenvolver a autoestima;
- ✓ Partilhar com o grupo acontecimentos vividos;
- ✓ Conhecer mais profundamente os outros;
- ✓ Tomar consciência dos sentimentos do outro;
- ✓ Promover a comunicação dentro do grupo.

Materiais:

- ✓ Cartas dos sentimentos (cartas legendadas e com imagens devidamente ilustrativas de vários sentimentos)

Procedimento:

Divide-se o grande grupo em grupos menores de 4 ou 5 elementos. Sentados em círculo, espalham-se as cartas dos sentimentos no meio de cada grupo, no chão. Cada participante deve retirar uma carta só para si e relatar uma situação em que se tenha sentido assim, sem referir o nome do sentimento em nenhuma circunstância. Os restantes elementos devem procurar descobrir que carta lhe saiu, ou seja, que sentimento está patente na situação relatada. Após a dinâmica, o orientador deve conduzir um diálogo sobre a experiência do relato de situações pessoais, da facilidade ou dificuldade em identificar ou expressar sentimentos.

Variações:

Em vez de se relatar uma situação ligada à exigência da carta recolhida, pode-se optar por fazer uma dramatização do sentimento da carta selecionada, convidando os outros a descobrir o que está a ser representado ou a participar na sua recriação com novas ideias.



1.3. Sessões finais

➤ O chapéu dos medos

Objetivos específicos:

- ✓ Desenvolver a comunicação e o contacto com os outros;
- ✓ Manifestar confiança e sensibilidade;
- ✓ Ajudar a partilhar e a aceitar os outros;
- ✓ Promover as relações interpessoais;
- ✓ Falar em público e expressar empatia.

Materiais:

- ✓ Lápis, papel, um “chapéu” (ou uma caixa, etc.)

Procedimento:

Todos os participantes estão sentados em círculo. O orientador pede a todos os elementos que completem por escrito, de forma anónima, a seguinte frase: *“Nesta turma tenho medo que...”* Metem-se todos os pedaços de papel no recetáculo (chapéu ou caixa) que se coloca no meio da roda. Passa-se o chapéu em volta, parando junto a cada membro do círculo que retira um pedaço de papel e o lê, acrescentando mais frases e tentando expressar o que a pessoa sentira. (Por exemplo, o orientador podia começar lendo a primeira frase que podia dizer *“Nesta turma tenho medo que se riam de mim... – e acrescentava – tenho medo de expressar os meus sentimentos porque todos se riam e por isso nunca digo nada”*). Continua-se em redor do círculo. O orientador deve assegurar-se de que os participantes só ouvem e não fazem comentários. Não é permitido discutir ou comentar. No final debate-se o que se descobriu ou notou.

Variações:

Podemos variar o jogo e em vez do “chapéu dos medos”, poderemos usar “o chapéu dos gostos e dos desgostos” (dois recetáculos); “o chapéu das preocupações”; “o chapéu dos desejos”, etc.



➤ **É óbvio**

Objetivos específicos:

- ✓ Desenvolver a sensibilidade;
- ✓ Alicerçar a confiança intergrupual;
- ✓ Fazer leitura do ambiente;
- ✓ Dar e receber *feedback*;
- ✓ Consciencializar da imagem de cada um perante os outros;
- ✓ Aferir/dimensionar o grau de conhecimento e cumplicidade no grupo.

Materiais:

- ✓ Nenhum

Procedimento:

Formam-se grupos de 4 ou 5 elementos, sentados numa roda pequena. Concentra-se a atenção num dos participantes e solicita-se cada um dos elementos da roda a olhar para A e iniciar uma frase como “*É óbvio que tu...*”. O orientador deve velar para que seja algo óbvio, nunca depreciativo, como por exemplo, uma peça de vestuário, sem se permitirem inferências. Procede-se de igual modo com B, C, D, etc. Recomeça-se, olhando mais atentamente e iniciando outra frase como “*Vejo que tu...*” e que pode ser alguma coisa que não se tenha notado à primeira vista; dá-se uma volta inteira. Começa-se outra vez com “*Imagino que tu...*” Aqui é permitido arriscar palpites, inferências, ideias loucas (nunca depreciativas). Confirmam-se as ideias com a pessoa que foi o ponto de convergência do jogo: “*É verdade?*” No fim, discute-se a experiência em pequenos grupos. Depois, reúne-se o grupo grande e faz-se uma volta com: “*Eu descobri...*”

Variações:

Podemos variar este jogo recorrendo a temáticas mais específicas, inferindo-se por exemplo, sobre os animais preferidos, cores favoritas, comidas que mais gostam ou não gostam, fazendo-se novas descobertas para partilhar com o grupo.



➤ **Tantos afetos!**

Objetivos específicos:

- ✓ Vivenciar os problemas relacionados com dar e receber afeto;
- ✓ Estreitar os laços de amizade;
- ✓ Reconhecer/expressar sentimentos positivos pelos outros;
- ✓ Desenvolver o espírito de pertença no grupo;
- ✓ Dar e receber retroação (*feedback* positivo);
- ✓ Criar momentos que potenciam a autoestima e a autoconfiança.

Materiais:

- ✓ Nenhum

Procedimento:

O orientador seleciona um participante que fica no centro do grupo. Os restantes elementos dirão à pessoa em foco todos os sentimentos positivos que têm em relação a ela. O elemento central será apenas um ouvinte. O impacto será mais forte se cada um se colocar diante da pessoa, tocando-a e olhos nos olhos lhe falar diretamente. De seguida, troca-se de participantes até todos terem tido oportunidade de ser o “centro dos afetos”. Em conclusão, o orientador explora as opiniões dos participantes em relação ao que sentiram, às maiores dificuldades por que passaram, à experiência de receber tantos elogios, ao que foi descoberto em relação a certos elementos e que desconheciam, etc.

Variações:

Podemos introduzir uma variante na forma como se apresentam os sentimentos positivos. Em vez de relatados, podem ser dramatizados em pequenos grupos, escritos ou desenhados individualmente, potenciando assim uma dinâmica diferente com maior impacto visual.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das dificuldades relacionais das crianças com PEA é relevante, não tanto para constatar o que já se sabe (que esses problemas existem), mas para possibilitar a adoção de políticas inclusivas que minorem os obstáculos. As questões do seu bem-estar social têm sido relativamente obscurecidas pelo impacto que é dado ao rendimento académico, independentemente da resposta que consigam dar aos currículos escolares. Apesar da subjetividade própria da análise de comportamentos humanos, devemos enfatizar a investigação em educação, na medida em que, enquanto professores, *“não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações (...) também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir e agir ‘melhor’ do que anteriormente”* (Langeveld, 1965, citado por Bell, 1997:32).

Com esta investigação propusemo-nos compreender as redes de comunicação que ocorrem numa turma em que está incluída uma criança com PEA e perceber a variação das escolhas e rejeições mediante a solicitação de contextos sociais distintos. Procuramos correlacionar a qualidade das relações interpessoais com o nível de desenvolvimento da criança, averiguando se os documentos oficiais clínicos e educativos contemplavam estes aspetos relacionados com as competências sociais. Por outro lado, ao clarificar a percepção que os diferentes intervenientes educativos tinham do seu nível de relacionamento, realizamos um levantamento das estratégias utilizadas pelos mesmos nesse sentido. Desta forma, foi possível responder fundamentadamente à nossa pergunta de partida, que constituiu o objetivo central deste estudo: **Qual o nível de envolvimento interpessoal da criança com PEA, quando incluída numa turma regular, no 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

Em traços gerais, as conclusões remetem para uma integração da criança no contexto escolar, tanto dentro da sala de aula, como no recreio, apesar de na maioria das vezes ainda preferir brincar sozinha. Apesar dos constantes desafios inerentes ao diagnóstico de PEA, o trabalho desenvolvido pela escola e por instituições de terapia externas, tem sido frutuoso. Não descuramos, contudo, a continuidade e a necessidade de se aprimorarem estratégias para colmatar lacunas que ainda subsistem, essencialmente em contextos de lazer, como as festas de



aniversário. Estes ambientes implicam níveis mais exigentes de competência social por se tratarem, frequentemente, de momentos não estruturados por um adulto.

Não podemos deixar de referir que uma das limitações deste estudo é que não pode ser generalizável, uma vez que a metodologia de investigação veiculada não tem o propósito de estender os resultados obtidos, mas sim de conhecer profundamente casos particulares. Bassey (1981, citado por Bell, 1997:158) não enfatiza especialmente esta limitação, observando que *“a fiabilidade de um estudo de caso é mais importante do que a sua possibilidade de generalização.”* Outra limitação decorrente foi a impossibilidade de implementar a proposta de intervenção delineada, devido à duração que estes procedimentos requerem.

Como afirmara Moreno (1915) *“uma resposta provoca uma centena de perguntas”* por isso, sugerimos três rumos para futuras pesquisas. O primeiro seria investigar sobre o papel dos irmãos de crianças com autismo no desenvolvimento das suas competências sociais. O segundo seria o aprimoramento de um modelo de intervenção para crianças com esta perturbação, baseado em técnicas do psicodrama, que possibilitasse o desenvolvimento da relação interpessoal. O terceiro rumo, mais desafiante, seria a conceção de um teste standardizado que medisse os aspetos da interação e do raciocínio social que pudesse ser usado para produzir um “quociente social” que servisse de comparação entre crianças com desenvolvimento normal e crianças com PEA, na mesma faixa etária. A este propósito, Attwood (2010:75) elucida-nos que *“a interpretação de aspectos das competências sociais e da compreensão social, tais como, a reciprocidade e as relações com os pares, é, neste momento, um juízo clínico subjetivo.”*

Em última análise, procuramos com este trabalho o reconhecimento da importância da capacidade de iniciar e manter relações interpessoais saudáveis. Assim, exprimimos a nossa confiança no contributo que esta investigação poderá trazer, fazendo nossas as palavras de Fachada (1991:3):

“Os outros ‘não são o inferno’, tal como afirmara Sartre, eles são sim, a razão de ser de cada indivíduo que com eles está em permanente interação. É através deles que o homem se realiza e satisfaz as suas necessidades de afecto, de estima e auto-realização. É através dos outros que medimos o nosso desempenho e desejamos atingir metas cada vez mais elevadas; é através dos outros que medimos o risco da nossa existência e aprendemos a admitir e a aceitar diferentes pontos de vista e diferentes modos de ser.”



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença
- Alves, D.J. (1974). *O Teste Sociométrico, Sociogramas*. Porto Alegre: Editora Globo
- American Psychiatric Association, *DSM-IV-TR* (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*, 4.^a ed., Texto Revisto, Lisboa: Climepsi Editores
- Amorim, L., C., D. (2011). *Associação de Amigos do Autista*. Consultado em 24/08/13, disponível em <http://www.ama.org.br/site/pt/tratamento.html>
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Attwood, T. (2010). *Tudo sobre a síndrome de Asperger*. Lisboa: Edição Babel, Verbo
- Baptista, C.R., Bosa C. et al. (2002). *Autismo e Educação, reflexões e propostas de intervenção*. São Paulo: Artmed Editora
- Bastin, G. (1980). *As Técnicas Sociométricas*. 2.^a ed., Lisboa: Moraes Editores
- Bautista et al. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. 2.^a ed., Lisboa: Dina Livro
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação : um guia para pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora



-
- Brandes, D. & Phillips, H. (1977). *Manual de Jogos Educativos, 140 jogos para professores e animadores de grupo*. Lisboa: Moraes Editores
- Caballo, V. E. & Simón, M. Á. (2005). *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente, Transtornos Específicos*. São Paulo: Livraria Santos Editora
- Cardoso, A. M. (2000). *Qualidade da Vinculação e Funcionamento Metacognitivo na Criança de Idade Pré-Escolar*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo*. 4.^a ed., Porto: Edições Afrontamento
- Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (2002). *Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais*. Vol.3, São Paulo: Artmed Editora
- Cornaton, M. (1979). *Grupos e sociedade*. Lisboa: Editorial Veja
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, um guia para educadores e professores*. 2.^a ed., Porto Editora
- Cunha, N. M. M. (2010). *Reflexão sobre o tema: funcionamento e desenvolvimento do grupo na formação de educadores*. 2º Congresso Internacional de Educação. Consultado em 21/08/13, disponível em www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.php?id=118
- Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston, IL: Northwestern University Press
- Dias, M. O. (2000). *A Família numa sociedade em mudança, problemas e influências recíprocas*. Consultado em 06/08/13, disponível em http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD9/gestaodesenviment o9_81.pdf



-
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. 2.^a ed., Rio de Janeiro: Zahar
- Fachada, M. O. (1991). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo
- Ferreira M. S. & Santos M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. 3.^a ed., Porto: Edições Afrontamento
- Flores, M.A. & Ferreira, F.I. (2012). *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspetivas*. Santo Tirso: De Facto Editores
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem, Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar*. Lisboa: Âncora Editora
- Freire, C., M., B. (2012). *Comunicação e Interação Social da Criança com Perturbação do Espectro do Autismo*. Lisboa: Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Consultado em 23/08/13, disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3050/Tese%20-%20CI%C3%A1udia%20Freire.pdf?sequence=1>
- Fritzen, S. J. (2006). *Exercícios Práticos de Dinâmica de Grupo*. Vol. 1. 36.^a ed., Petrópolis: Editora Vozes
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta
- Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record
- Guenther, Z. C. (2006) *Conhecendo o seu aluno, como estudar uma criança?* Consultado em 06/08/13, disponível em <http://www.google.pt/#fp=5a8bf04690a5771d&q=Conhecendo+o+seu+aluno%2C+como+estudar+uma+crian%C3%A7a%3F>



-
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo, sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo, estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora
- Jones, I. (1997). *Mixing Qualitative and Quantitative Methods in Sports Fan Research*, The Qualitative Report 3, online serial
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação
- Jordan, R.; Powell S. (1990). *As necessidades curriculares especiais das crianças autistas: capacidades de aprendizagem e raciocínio*. Londres: Association of Heads and Teachers of Autistic Children and Adults
- Lessard-Hérbert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual Prático de Intervenção*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.
- Ló, A. B. (1998). *Prevenir a Brincar*. 3.^a ed., Lisboa: Projeto Vida
- Lopes, L.; Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). *Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises*. *Psicol. cienc. prof.* vol. 23, n.4. Consultado em 20/08/13, disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932003000400013&script=sci_arttext
- Lopes, J.A. et al. (1996). *II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Actas*. Braga: Universidade do Minho



-
- Lopes, J.A, Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., Quinn, M. (2011). *Competências sociais Aspectos comportamentais, emocionais e da aprendizagem*. 2.^a ed., Braga: Psiquilíbrios Edições
- Lüdke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU
- Marconi, M.A. & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas
- Marineau, R. F. (1989). *Jacob Levy Moreno, 1889-1974. Pai do Psicodrama, da Sociometria e da Psicoterapia de grupo*. São Paulo: Editora Ágora
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo, ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora
- Minicucci, A. (2000). *Relações Humanas, Psicologia das Relações Interpessoais*. 5.^a ed., São Paulo: Editora Atlas
- Ministério da Educação. *Decreto-Lei n.º 3/2008*, de 7 de janeiro
- Ministério da Educação. *Decreto-Lei nº 75/2008*, de 22 de abril
- Moon, E. (2005). *Uma outra maneira de ser*. Barcarena: Ediitorial Presença
- Morales, J. F. (coord) *et al.* (1997). *Psicologia Social*. Madrid: McGraw-Hill
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de Pesquisa*. Programa de Pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica: Brasília



-
- Papalia, D. E.; Olds, S. W.; Feldman R. (2001). Tradução e revisão técnica: Isabel Soares. *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill
- Pereira, E. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. 2.^a ed., Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Acedido a 23/08/2013 em www.inr.pt
- Pessoa, N. (2013). *Espaço Autista*. Consultado em 23/08/13, disponível em http://espacoautista.blogspot.pt/2013/06/criterios-para-o-autismo-no-dsm-v_4.html
- Prette, A. D. & Prette, Z. A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais, vivências para o trabalho de grupo*. SP Brasil: Editora Vozes
- Rabello, E.T. & Passos, J. S. *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Consultado em 16/08/13, disponível em <http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>
- Ramos, I. (2010). *Acetatos De Métodos De Investigação Qualitativos*. Unpublished Manuscript
- Richardson, R. J. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas
- Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível*. *Revista Inclusão*, 1, 7-13
- Rudio, F. V. (1979) *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. 2.^a ed., Petrópolis: Vozes
- Serra, H., Nunes, G., Santos, C. (2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem – Pistas para uma Intervenção Educativa no Ensino Básico*. Porto: Edições ASA



-
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora
- Silva, D.; Stoppa, E.; Isayama, H.; Marcellino, N.; Melo, V. (2011). *A importância da recreação e do lazer. Cadernos Interativos*. Consultado em 21/08/13, disponível em <http://www.cedes.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/370/CADERNO%20INTERATIVO%204.pdf>
- Silva, M. H. D. (2009). *Sociometria: observação das relações afetivas em pequenos grupos*. Cadernos de Pedagogia. Consultado em 05/08/13, disponível em <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=6&id=1477>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Consultado em 23/08/13, disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (coord) *et al.* (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian



ANEXOS
