



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**Socialização/Interação entre Pares de Alunos com  
a Síndrome de Asperger, em Contexto Escolar**

*Filomena Maria Ávila e Cardoso dos Santos Simas*

Porto, setembro 2012



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**Socialização/Interação entre Pares de Alunos com  
a Síndrome de Asperger, em Contexto Escolar**

*Filomena Maria Ávila e Cardoso dos Santos Simas*

Porto, setembro 2012



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

## **Socialização/Interação entre Pares de Alunos com a Síndrome de Asperger, em Contexto Escolar**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação: Educação Especial

Trabalho efetuado sob a orientação de  
**Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Pereira Pinto**

***Filomena Maria Ávila e Cardoso dos Santos Simas***

Porto, setembro 2012

## **Agradecimentos**

À Doutora Isabel Pereira Pinto, da Universidade Fernando Pessoa, pelo apoio e orientação que me deu.

Aos meus pais que me incentivaram e apoiaram, sempre, e a quem tudo devo.

À minha família que sempre me apoiou e esteve presente quando precisei.

Às colegas, auxiliares, encarregados de educação e alunos dos núcleos com quem trabalhei, sem eles este trabalho não seria possível.

A todos os colegas e amigos que de alguma forma colaboraram e me apoiaram, em especial às colegas Fernanda Bacalhau e Rosa Sousa.

A todos o meu muito obrigada!

## **RESUMO**

A presente investigação versa a problemática de crianças referenciadas/diagnosticadas com a Síndrome de Asperger (SA), que apresentam grandes dificuldades de socialização/interação com os seus pares, ao iniciarem a escolaridade obrigatória.

Perante esta problemática, os objetivos gerais deste estudo serão: conhecer o nível de interação social dos alunos portadores da Síndrome de Asperger (SA) com os seus pares, em contexto educativo e conhecer a perceção que os agentes educativos (pais, professores, auxiliares, coordenador de escola) têm da interação social entre alunos portadores e não portadores da SA.

Para tal, realizaremos um conjunto de entrevistas, individuais, aos diferentes agentes educativos dos alunos referenciados/diagnosticados com SA e matriculados no 1º ano de escolaridade; aplicaremos testes sociométricos aos alunos da turma, onde estão inseridos alunos com SA, para avaliar o nível de interações sociais entre eles; analisaremos o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Projeto Curricular de Turma (PCT), para verificarmos se existem, nesses documentos, atividades específicas destinadas a promover a interação entre pares, de alunos.

Como resultado da aplicação posterior deste projeto, esperamos demonstrar que as interações sociais em contexto de escola, entre alunos portadores e não portadores da SA são inferiores à média das interações entre alunos ditos “normais” e que os interventores educativos têm uma perceção real da interação social entre alunos portadores e não portadores de SA.

Embora, ao longo deste trabalho venha a ser sucessivamente realçado, o acentuado défice na interação entre pares das crianças portadoras da SA, a problemática da socialização encerra uma série de fatores extrínsecos às mesmas, que se inter-relacionam e que podem determinar o sucesso ou o fracasso dessas interações, fatores esses que nunca devem ser descurados pelos diferentes agentes educativos e pela escola instituição.

Palavras-chave: Síndrome de Asperger; Socialização; Interação; escola; inclusão.

## **ABSTRACT**

The current investigation deals with the problematic of children referenced / diagnosed with Asperger Syndrome, presenting considerable difficulties in socializing / interacting with their peers, as they start mandatory school.

Regarding this problematic, the main goals of this study are: getting to know the level of social interaction of the Asperger's Syndrome (AS) students have with their peers in educational context and, build an idea of the main perceptions that educational agents (parents, teachers, school assistants and coordinators) have regarding the differences in these social interaction levels between students who have AS and the others.

With that purpose, a set of individual interviews will be conducted with educational agents handling directly with students referenced/diagnosed with Asperger's Syndrome, who are enrolled at the first year of the Portuguese mandatory schooling system. In parallel, sociometric tests, intended to evaluate the levels of social interaction among them will be applied to 1<sup>st</sup> year students inserted in classes with AS cases. Also, a documental analysis of the Annual Activity Plan and of the Class Curricular Project will be done, in order to verify if there are, in these documents, planned activities destined to promote the interaction between the students as peers.

As a result of the future application of this project, one hopes to demonstrate that social interactions in schooling contexts, among students who have AS and those who have not are considerably lower than those exclusively among students without AS. Secondly, it will try to establish that educational interveners have an accurate perception of the social interaction levels between AS students and the others.

Although throughout this work, it is repeatedly enhanced that children with AS have a high deficit in their interaction level, the current problematic of socialization withholds a set of exogenous factors to this interaction, that are interconnected and that can determine their success or failure. Therefore, these factors should not be depreciated by the different educational agents or by the School as an institution.

Keywords: Asperger syndrome; Socialization; Interaction; school, inclusion.

<b>ÍNDICE GERAL</b>	<b>Página</b>
<b>Agradecimentos</b>	iv
<b>Resumo</b>	v
<b>Abstract</b>	vi
<b>Índice</b>	vii
<b>Índice de gráficos</b>	x
<b>Introdução</b>	1
<b>Capítulo I - Enquadramento Teórico</b>	6
1.1- Breve resenha histórica da Síndrome de Asperger	6
1.2 - Definição e Caraterísticas da Síndrome de Asperger	7
1.3 - Causas/Epidemiologia	9
1.4 - Diagnóstico, Avaliação e Tratamento	11
1.5 - Importância da Socialização/Interação entre Pares	14
1.6 - O Papel da Escola na Socialização da Criança Asperger	18
1.7 - A Inclusão de Crianças com a Síndrome de Asperger	27
<b>Capítulo II- Abordagem Experimental</b>	32
2.1 - Problemática	35
2.2 - Objetivo do Estudo	36
2.3 - Metodologia	37

	<b>Página</b>
2.3.1 - Caraterização da População	37
2.3.2 - Caraterização da Amostra	38
2.3.2.1 - Caraterização do sujeito A	38
2.3.2.2 - Caraterização da turma do sujeito A	39
2.3.2.3- Caraterização do meio escolar do sujeito A	39
2.3.2.4 - Caraterização do sujeito B	40
2.3.2.5 - Caraterização da turma do sujeito B	41
2.3.2.6 - Caraterização do meio escolar do sujeito B	41
2.3.2.7 - Caraterização do sujeito C	41
2.3.2.8 - Caraterização da turma do sujeito C	42
2.3.2.9 - Caraterização do meio escolar do sujeito C	42
2.3.3 - Materiais/ Instrumentos Utilizados	43
2.3.4 - Procedimentos	44
<b>Capítulo III- Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados</b>	<b>48</b>
3.1- Apresentação e análise dos resultados dos testes sociométricos	48
3.1.1- Tratamento estatístico dos resultados dos testes sociométricos.	58
3.2 - Apresentação e análise das entrevistas	60
3.2.1 - Análise de conteúdo às entrevistas às mães	60
3.2.2 - Análise de conteúdo às entrevistas às auxiliares de ação educativa	62

3.2.3 - Análise de conteúdo às entrevistas às coordenadoras de escola	66
3.2.4 - Análise de conteúdo às entrevistas às professoras da turma dos alunos com SA.	68
3.2.5 - Análise de Conteúdo às entrevistas aos professores de Educação Físico-Motora dos alunos com SA	75
3.2.6 - Resumo da análise das entrevistas	82
3.3 - Análise dos Projetos Curriculares de Turma (PCT)	83
3.4 - Análise do Plano Anual de Atividades	86
3.5 - Discussão dos Resultados	89
<b>Considerações Finais</b>	94
<b>Referências Bibliográficas</b>	98

<b>Gráf.1</b> - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito A, relativamente à questão - Com quem mais gostas de trabalhar na sala de aula;.....	48
<b>Gráf.2</b> - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito B, relativamente à questão - Com quem mais gostas de trabalhar na sala de aula;.....	49
<b>Gráf.3</b> - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito C, relativamente à questão - Com quem mais gostas de trabalhar na sala de aula;.....	49
<b>Gráf.4</b> - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito A, relativamente à questão - Com quem não te importas de trabalhar na sala de aula;.....	50
<b>Gráf.5</b> - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito B, relativamente à questão - Com quem não te importas de trabalhar na sala de aula;.....	50
<b>Gráf.6</b> - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito C, relativamente à questão - Com quem não te importas de trabalhar na sala de aula;.....	51
<b>Gráf.7</b> - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito A, relativamente à questão - Com quem não gostas de trabalhar na sala de aula;.....	51
<b>Gráf.8</b> - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito B, relativamente à questão - Com quem não gostas de trabalhar na sala de aula;.....	52
<b>Gráf.9</b> - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito C, relativamente à questão - Com quem não gostas de trabalhar na sala de aula;.....	52
<b>Gráf.10</b> - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito A, relativamente à questão - Com quem mais gostas de brincar no recreio;.....	53
<b>Gráf.11</b> - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito B, relativamente à questão - Com quem mais gostas de brincar no recreio;.....	53
<b>Gráf.12</b> - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito C, relativamente à questão - Com quem mais gostas de brincar no recreio;.....	54
<b>Gráf.13</b> - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito A, relativamente à questão - Com quem não te importas de brincar no recreio;.....	54
<b>Gráf.14</b> - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito B, relativamente à questão - Com quem não te importas de brincar no recreio;.....	55

- Gráf.15** - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito C, relativamente à questão - Com quem não te importas de brincar no recreio;.....55
- Gráf.16** - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito A, relativamente à questão - Com quem não gostas de brincar no recreio;.....56
- Gráf.17** - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito B, relativamente à questão - Com quem não gostas de brincar no recreio;.....56
- Gráf.18** - Representação gráfica relativa às preferências da turma do sujeito C, relativamente à questão - Com quem não gostas de brincar no recreio;.....57

## INTRODUÇÃO

A presente investigação versa a problemática da socialização/interação com os seus pares de crianças referenciadas/diagnosticadas com a Síndrome de Asperger, (SA) ao iniciarem a escolaridade obrigatória.

A escolha deste tema deve-se ao aparecimento crescente de crianças diagnosticadas/referenciadas com SA, nas nossas escolas, que apresentam grandes dificuldades de interação social com os seus pares. Estas dificuldades de integração no meio escolar (sala de aula, recreio), causam problemas de adaptação social que mais tarde, na adolescência, podem levar ao abandono escolar com as situações consequentes que daí advêm.

Segundo a Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA) existem em Portugal quarenta mil crianças e jovens portugueses diagnosticados com SA. Contudo e segundo a presidente da referida associação, estima-se que esse número seja ainda maior, devido à falta de diagnóstico verificado em muitos dos casos existentes.

Conforme dados recolhidos junto desta associação, a maioria dos alunos portadores de SA, em Portugal, abandona o normal percurso escolar ao completar a escolaridade obrigatória e muitos deles, ainda antes, enveredando por programas alternativos. Deste modo, é importante despertar as nossas escolas e os seus agentes educativos para esta problemática que, cada vez, é mais frequente, no nosso meio escolar.

Sabemos que desde o primeiro instante da vida do ser humano surge a necessidade de interagir com os outros. A criança começa por estabelecer formas de relação com a mãe, a família e depois a escola. Porém, existem crianças que apresentam formas, especiais e diferentes, de interagir com o Mundo. “As crianças com SA são facilmente oprimidas por ambientes que lhes causam ansiedade, tendo pouca capacidade para lidar com as exigências das relações interpessoais, (...)” (Wing, 1981, *cit. in* Teles 2007, p.19). Já em 1976 Everad (1976, *cit. in* Teles 2007) escreveu que quando estas crianças são comparadas com os seus pares “ditos normais”, facilmente nos apercebemos das

diferenças existentes e dos esforços que as primeiras têm de fazer para viver num mundo onde não são feitas concessões, e é esperado que as pessoas se conformem.

Não há cura para a SA, mas existe a possibilidade de mudar tendências inatas de comportamento desenvolvendo habilidades sociais para que crianças com SA possam interagir, de forma aceitável, na sociedade. É neste desenvolver de habilidades sociais que a escola pode ter um papel relevante.

Com uma intervenção precoce adequada é possível tornar a vida das crianças portadoras de SA praticamente normal, assegurando uma vida adulta feliz e realizada, como refere Teles (2007, p.18) “A consciência social destas crianças melhora depois de lhes serem ensinadas as regras que outras aprendem de forma intuitiva. - Apesar da pouca noção que possuem acerca das emoções dos outros, as crianças com SA podem aprender a maneira correta de reagir às mesmas”.

No 7º Congresso Internacional Autisme-Europe, realizado em 2003, em Portugal no qual estiveram presentes os mais importantes especialistas mundiais, pedopsiquiatras e psicólogos clínicos, em perturbações do espectro do autismo, realçou-se, segundo Strecht (2003), a necessidade de uma intervenção, quase sempre multidisciplinar e essencialmente de longa duração em crianças portadoras de SA afirmando-se que quanto mais cedo e melhor se começar a intervir, tanto mais benéfico será para a criança. Segundo o mesmo autor deve-se intervir no sentido de estimular, quer ao nível da interação familiar, quer ao nível da escola, pois é da precocidade e da qualidade dessa intervenção que vai, seguramente, depender uma adequada evolução posterior, da criança.

Como à partida os portadores de SA apresentam um coeficiente de inteligência normal ou acima da média, desenvolvendo, com relativa facilidade, as competências académicas, pelo menos ao iniciarem o 1º ciclo, os diferentes intervenientes educativos não parecem incomodar-se com os aspetos comportamentais, nem com as consequências que daí advém, desde que os alunos realizem aprendizagens académicas. Contrapondo esta postura e de acordo com Lones (1996) a educação para os portadores da SA, deve concentrar-se em melhorar a comunicação e o comportamento e segundo o mesmo autor isso tem que prevalecer sobre as aprendizagens académicas. Contudo, não

se pode esquecer que como opina Vila et al. (2009, p.16) “No processo de aprendizagem e desenvolvimento é fundamental diagnosticar as problemáticas e as características individuais, para assim se poderem estabelecer intervenções pedagógicas adequadas”.

Existem muitos estudos, internacionais, sobre SA, nomeadamente, americanos, brasileiros e ingleses. Em Portugal tem aparecido, ultimamente, algumas teses de mestrado sobre a temática. O estudo mais significativo, em termos estatísticos, ligado á SA, foi realizado pela equipa da Dr.<sup>a</sup> Guiomar Oliveira em 2005, focando a prevalência das perturbações do espectro do autismo, nas diversas regiões do nosso país. O estudo concluiu que a prevalência global estimada das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) nas crianças em idade escolar é 0,92 por cada mil crianças em Portugal Continental e de 1,56 por cada mil alunos nos Açores, com predomínio no sexo masculino. Contudo, todos os estudos atrás referidos são estudos paralelos, não coincidentes com a abordagem que este estudo pretende fazer à SA. Relativamente à região Açores, não existem quaisquer estudos que abordem a SA, pelo que pode dizer-se que este será um estudo exploratório.

Se neste estudo, se vier a provar que há um baixo nível de interação social, entre alunos da turma, ditos normais, com os SA, será interessante verificar se o meio escolar promove mecanismos educativos para colmatar essa situação.

Surge-nos, assim a pergunta de partida: Será que os pais e os professores estão conscientes de que os níveis de interação social entre alunos sem e com SA, se situam, abaixo da média das interações sociais, da turma? Neste estudo, procurar-se-á dar resposta a esta pergunta de partida seguindo uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, com comparação dos resultados.

Por outro lado, a verificarem-se as hipóteses, deste projeto (Hipótese 1 – A frequência das interações sociais em contexto de sala de aula e recreio entre alunos portadores de SA e os seus pares é inferior à média das interações entre alunos ditos “normais”; Hipótese 2 – Os interventores educativos têm uma perceção real da interação social entre alunos portadores e não portadores de SA; Hipótese 3 – A “escola” está preparada para dar respostas aos alunos portadores de SA, no âmbito da promoção da

socialização/interação entre pares), poder-se-á de modo significativo, melhorar a inclusão destes alunos e de outros alunos com SA no 1º ciclo do EB, no sentido de que adequando comportamentos, estratégias e metodologias contribuiremos para uma melhoria na sua interação, com os seus pares e conseqüente progresso nas suas relações sociais.

Do mesmo modo, dando um feedback, deste estudo, aos colegas e pais dos sujeitos da amostra, poder-se-á contribuir para adequar as suas formas de atuar e assim, criar, para esses alunos, um programa específico de treino de competências sociais. A experiência profissional de cada um, aliada ao senso comum, não chegam para intervir, com alunos portadores de SA, necessitam de ser articulados com o conhecimento científico produzido, nesta área, necessidade que este estudo pode despertar, em cada um dos interventores educativos abordados.

Os objetivos, deste estudo, que nos propomos realizar são: conhecer o nível das interações sociais, em contexto de sala de aula e recreio entre alunos portadores de SA e os seus pares ditos “normais”; verificar se o Plano Anual de Atividades (PAA) das escolas que os alunos com SA frequentam contempla atividades que promovam uma melhoria das interações sociais entre pares, dos alunos portadores e não portadores da SA; analisar o Projeto Curricular de Turma, onde os alunos portadores da SA estão inseridos e conhecer a perceção que os diferentes interventores do processo educativo têm acerca das interações sociais entre alunos portadores e não portadores da SA.

No primeiro capítulo é efetuado o enquadramento teórico da temática. Abordamos de forma genérica a definição e as principais características da SA; as suas causas e epidemiologia; diagnóstico, avaliação e tratamento; a importância da socialização em crianças com SA, o papel da escola nessa socialização e a inclusão de crianças com SA. O segundo capítulo é constituído pela apresentação da metodologia adotada.

Explicitamos a estratégia metodológica que adotaremos, incluindo o plano de investigação traçado e percorrido, assim como os procedimentos técnicos acionados e os materiais utilizados. Dentro da abordagem empírica falaremos da problemática, do objetivo geral e dos objetivos específicos, das hipóteses, dos instrumentos de pesquisa,

para a recolha dos dados, entrevistas, testes sociométricos e pesquisa documental. Dentro, deste 2º capítulo é feita, ainda, uma caracterização da escola, da turma e dos sujeitos da amostra, assim como a análise e discussão dos resultados.

Terminamos com as considerações finais em que se lançam algumas pistas de reflexão, nomeadamente para futuras investigações.

## I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1. BREVE RESENHA HISTÓRICA DA SÍNDROME DE ASPERGER

A história da **Síndrome de Asperger**, **Transtorno de Asperger** ou **Desordem de Asperger** pode dizer-se que é breve. Esta síndrome foi descrita, pela primeira vez, em 1920, por um Neurologista Russo - Schucharewa - como uma perturbação da personalidade do tipo esquizoide o que, grosseiramente, corresponde a um indivíduo que manifesta um padrão persistente de afastamento das relações sociais e uma paleta restrita da expressão emocional em situações interpessoais. Mais tarde, em 1944, Hans Asperger, um pediatra austríaco, relatou vários casos de uma perturbação da personalidade, denominando-a de "psicopatias autísticas na infância" (Asperger, 1944, *cit. in* Cumine et al. 2009, p.7). Lorna Wing (1979), psiquiatra britânica foi a primeira a utilizar o termo Síndrome de Asperger (Antunes, 2009, p.73), em homenagem ao pediatra austríaco.

Um psicanalista inglês, [Asa de Lorna](#), popularizou o termo do "Asperger" numa publicação em 1981. O primeiro livro em inglês sobre a SA foi escrito por [Uta Frith](#) em 1991, o que tornou o trabalho de Asperger muito mais conhecido.

Os primeiros estudos sistemáticos apareceram nos anos 80 nas publicações de Tantam (1988) no Reino Unido, de Gillberg, na Suécia (1989), de Szatmari, Bartolucci e Bremmer (1989) na América do Norte. Os critérios de diagnóstico da SA foram esboçados por Gillberg em 1989. Existem, também, critérios propostos por Szatmari em 1989. A SA só se tornou um diagnóstico distinto em 1992, quando foi incluído na 10<sup>a</sup> edição publicada da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – 10<sup>a</sup> edição (ICD-10) e o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – IV (DSM-IV), 4<sup>a</sup>.edição, em 1994.

Em menos de duas décadas existem umas centenas dos livros, de artigos e de Websites descrevendo a SA, e reconhecendo-a como um subgrupo importante. Contudo, há

pouco consenso entre investigadores clínicos sobre o uso do termo Síndrome de Asperger.

## **1.2. DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DA SÍNDROME DE ASPERGER**

Uma das características da SA descritas por Asperger incluía a dificuldade na interação social, ignorando regras ou códigos de conduta e mostrando dificuldade em entender o sentimento alheio ou as consequências dos seus atos.

Após um estudo realizado num bairro londrino, Wing et al. (1979, *cit. in* Cumine et al., 2009, p. 9), concluíram que as dificuldades que caracterizavam a Síndrome de Asperger (SA) poderiam ser descritas como “(...)uma Tríade de Limitações. Essas três áreas estariam associadas e eram de natureza essencialmente social - limitação na interação social; - limitação na comunicação social; - limitação da imaginação social, do pensamento flexível e do jogo simbólico”.

Mais tarde em 1996, Wing et al. (1979, *cit. in* Cumine et al., 2009, p. 10), referem-se à Síndrome de Asperger como “Espetro Autista”, acreditando tratar-se de uma forma ligeira de Autismo em crianças inteligentes.

Atualmente, esta classificação da SA acima referida, reúne algum consenso a par de outra classificação que a admite como entidade nosológica distinta, dentro do grupo das Perturbações Globais do Desenvolvimento. É importante que a SA seja considerada com traços específicos suficientes para garantir um “rótulo próprio” (...) é útil para explicar aos pais e educadores a origem dos inúmeros problemas com que se deparam com uma criança capaz do ponto de vista intelectual, mas que sofre de dificuldades sociais significativas”. (Cumine et al., 2009, p. 9)

A partir dos anos 90, como já referido neste trabalho, é que a SA ganha notoriedade, ao integrar a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – 10ª edição (ICD-10) e o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – IV (DSM-IV), 4ª.edicção, em 1994.

A SA é classificada pelo DSM-IV (1994, *cit.in* Cumine et al., 2009, p. 117) como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, que se caracteriza por prejuízos, severo e

invasivo em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipadas.

Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam, geralmente, um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo. Por sua vez, a SA é definida no DSM-IV (1994) com características, das quais interessa realçar, as seguintes:

- Prejuízo severo e persistente na **interação social**;
- Desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades;
- Prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional;

As crianças com SA mostram, em idade escolar, um interesse obsessivo por uma área específica, querendo aprender tudo o que for possível sobre o tema e tendendo para insistir nisso em conversas e jogos.

Como é possível verificar pelo atrás exposto, uma das características fundamentais da SA é a sua deficiente socialização que pressupõe graves problemas nos relacionamentos sociais. Podemos então dizer como refere Mota (2010, p. 1) “o Síndrome de Asperger é caracterizado por um conjunto de sintomas que provocam sofrimento, porque condicionam ou impedem a interação social”.

As crianças portadoras da SA mostram-se, com frequência, profundamente frustradas e desapontadas com as suas dificuldades sociais, embora muitas delas expressem o desejo de viver em sociedade e de ter amigos.

O seu problema não é propriamente a falta de interação, mas a falta de efetividade nas interações. Eles parecem ter dificuldade em apreender regras e códigos de conduta. Deste modo, tendem a interpretar erradamente as situações sociais e as suas respostas são muitas vezes consideradas estranhas.

Na opinião de Pereira (2005, p.36) (...) “na perturbação de Asperger, por regra, não se observa uma deficiência mental. No entanto, foram detetados casos pontuais de deficiência mental ligeira”. As variações do funcionamento cognitivo, nas crianças SA são mais significativas nas áreas de aptidão verbal e menos incidentes nas áreas não verbais. Podem também estar associados sintomas de hiperatividade e de desatenção.

Embora a linguagem “normal” seja uma característica que distingue a SA de outras perturbações globais do desenvolvimento, há algumas diferenças observáveis na forma como essas crianças usam a linguagem. Aspectos da linguagem falada, como volume, entoação e velocidade, são geralmente diferentes, soando por vezes formais ou pedantes. Expressões idiomáticas e gírias não são usadas ou são usadas de forma errada, tudo é interpretado de forma literal. A compreensão da sua linguagem tende para o concreto, aumentando as dificuldades quando a linguagem se torna mais abstrata.

A comunicação efetiva é quase sempre fraca, uma vez que os discursos tendem a ser unidirecionais, revertendo para áreas de interesse especial e havendo dificuldade de sustentar o "dar e receber" das conversas. Muitos têm dificuldades na utilização do humor, particularmente com trocadilhos ou jogos de palavras. Alguns tendem a ser hiperverbais, não entendendo que isso interfere com as suas interações com os outros, afastando-os.

Como sabemos a comunicação verbal e não verbal é um elemento básico nas interações sociais e ao ser deficitária, como atrás se refere, nos portadores da SA vai agravar o seu handicap social.

### **1.3.CAUSAS /EPIDEMIOLOGIA**

Conforme um estudo da década de 90, conduzido pelo grupo do Dr. Gillberg (*cit. in* Cumine et al., 2009, p. 11) na Suécia, concluiu-se que o ratio é de, aproximadamente, 36 para 10.000 relativamente à SA. Conforme é referido por Teves (2007, p. 10) estudos epidemiológicos, recentemente efetuados na Escandinávia, revelaram que a prevalência na população é de aproximadamente um em cada 300 a 500 indivíduos apresenta SA. Segundo o mesmo autor, em Portugal, haverá entre 20.000 a 30.000

peessoas afetadas por esta perturbação, sendo a prevalência nos indivíduos do sexo masculino cerca de quatro vezes maior, do que no sexo feminino. Reforçando estes resultados e segundo Cumine et al. (2009), todos os estudos de prevalência, concordam que a SA é muito mais comum em rapazes que em raparigas, situando-se essa relação, na ordem de 10:1.

Como se pode verificar pelos estudos epidemiológicos acima referidos o número de casos diagnosticados com SA tem vindo, progressivamente, a aumentar. Isso significa que as nossas escolas devem esperar encontrar cada vez mais crianças com SA (isso é tanto mais verdade para o ensino básico, onde a maioria das crianças com SA são encontradas), justificando-se, mais uma vez, a relevância deste trabalho.

Até à data não foi possível, ainda, estabelecer causas para a SA. Começaram por culpabilizar os pais pelas suas deficientes interações com os seus filhos. Evoluiu-se para teorias que enfatizavam os fatores genéticos de caráter hereditário, aparecendo por último as teorias que enfocam os fatores ambientais. Contudo, até à data e de acordo com Cumine et al. (2009, p.11) desconhecemos a causa da SA e “É pouco provável que seja apenas uma causa, mas sim um conjunto de fatores de desencadeamento, sendo que qualquer um deles, registado num determinado momento e numa dada sequência de circunstâncias, pode dar origem ao Síndrome de Asperger”

Parece, então, que o quadro clínico da SA é, provavelmente, influenciado por muitos fatores, inclusive genéticos, de modo que não há uma causa única identificável na maioria dos casos. Na mesma linha de pensamento diz Antunes (2009, p.76) “Todas as doenças resultam da influência de fatores ambientais atuando sobre predisposições genéticas”. Deste modo, havendo uma predisposição genética os fatores ambientais sendo desfavoráveis vão potenciá-la ou pelo contrário diminuí-la se forem favoráveis.”

Não podemos deixar de ter em conta, contudo, que o peso dos fatores ambientais difere de “doença” para “doença” e que no caso da SA os fatores genéticos são cruciais, no aparecimento da síndrome, e os ambientais secundários, segundo a opinião de Antunes (2009).

#### **1.4. DIAGNÓSTICO, AVALIAÇÃO E TRATAMENTO**

O diagnóstico da Síndrome de Asperger é eminentemente clínico, sendo fulcral uma avaliação da criança feita por profissionais especializados e experientes.

A SA é muito frequentemente confundida com outras perturbações nomeadamente: Autismo, Desordem de Tourette, Problemas de Atenção e Problemas de Humor (Depressão e Ansiedade), Perturbação de Oposição e Desafio, Perturbação Semântica da Linguagem, Perturbações Afetivas, entre outras.

Alguns médicos acreditam que a SA não é um transtorno separado e distinto, como já referido anteriormente neste trabalho, e referem-se a ela como Autismo de Alta Funcionalidade (AAF). Os diagnósticos de SA e AAF são, assim, usados indistintamente, a mesma criança pode receber diferentes diagnósticos, dependendo do método aplicado pelo médico.

Por outro lado, uma vez que a própria SA mostra um espectro de severidade dos sintomas diversificado, muitas crianças são vistas como incomuns ou um pouco diferentes. Por este facto, muitos, nesse campo, acreditam que não há uma fronteira clara separando crianças SA, de crianças normais porém, diferentes. Como opina Pereira (2005, p.36) “durante os primeiros 3 anos de vida, não se registam atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo da expressão da curiosidade sobre o ambiente, ou na aquisição de aptidões de aprendizagem e de comportamentos adaptativos adequados à idade, no desenvolvimento das aptidões de autoajuda próprias da idade, ou no comportamento adaptativo.”

Como causa desta confusão diagnóstica Antunes (2009, p.74) aponta ” (...) a inexistência de um instrumento de diagnóstico único obriga a que os médicos, para que se entendam sobre o que estão a falar, concordem com um conjunto mínimo de critérios para definirem a SA”.

Interessa, por isso ultrapassar, urgentemente, esta confusão de diagnósticos, embora sabendo que será uma tarefa difícil de colmatar, uma vez que peritos de reputação internacional elaboraram conjuntos de critérios que, embora semelhantes, são apesar disso, díspares e, por outro lado, estamos a falar de uma perturbação do desenvolvimento, isto é, que se modifica à medida que o indivíduo cresce. Seguindo

esta linha de pensamento Antunes (2009, p.74) diz que é possível estar-se num ponto do espectro aos 3 anos e noutra distinto, em geral menos disfuncional, alguns anos mais tarde. E continua Antunes (2009, p.74) reforçando a ideia de quão difícil é diagnosticar a SA “atrever-me-ia também a dizer que deveria ser possível adequar os critérios de diagnóstico aos dois sexos, já que rapazes e raparigas se podem apresentar com características distintas.” E continua Antunes (2009, p.77) “ (...) formas subtis de SA são mais difíceis de diagnosticar no sexo feminino, até porque um certo grau de recato não é considerado atípico e pode até ser bem-vindo”.

A inclusão de SA como uma categoria separada no novo DMS-IV (1994), com critérios mais ou menos claros de diagnóstico pode levar a grande consistência de identificação da SA e conseqüentemente a diagnósticos mais corretos.

Contudo, segundo Piedade Monteiro, presidente da Associação Portuguesa de Asperger, comentou num canal televisivo, no dia 18 de fevereiro de 2012 – dia internacional da SA – existe forte pressão para que esta se enquadre dentro das perturbações do espectro do Autismo, o que irá, na sua opinião perder a sua identidade, o que dificultará o seu diagnóstico atempado e conseqüente intervenção. Piedade Monteiro explicou que quando a doença é diagnosticada em criança, é muito mais fácil os doentes terem o “acompanhamento necessário! para chegarem à adolescência e à idade adulta “treinados para viver na nossa sociedade”. Pode dizer-se que o prognóstico de uma criança com SA é tanto mais favorável quanto mais precoce for o diagnóstico e a intervenção.

Calcula-se que cerca de 50% de crianças com SA alcança a idade adulta sem nunca ter sido avaliado, diagnosticado ou tratado.

Existem vários casos que por ausência de diagnóstico desorientam os educadores e professores de crianças com SA. Assim, é extremamente importante identificá-la, compreendê-la e traçar caminhos com utilidade para os profissionais da educação, para os familiares e todos os que rodeiam a criança de forma a facilitar o seu desenvolvimento e socialização.

É importante para o diagnóstico que a avaliação defina um perfil de competências e funcionamento da criança, mas acima de tudo, como refere Giro (2010, p.6) a avaliação é fundamental para “delinear um programa de intervenção, que deverá contemplar objetivos claros e adequados, (...) estratégias e adaptações a implementar, (...) para que assim se possam adequar processos de ensino - aprendizagem (acadêmico e social) às características e especificidades do seu perfil de funcionamento”.

Não há cura para a síndrome de Asperger, nem existem remédios que alterem de forma significativas as suas características mas, pode-se minimizar os sintomas e fazer com que a criança consiga lidar com mais tolerância, com atividades que antes lhe pareciam confusas. Desta forma, existe a possibilidade de mudar tendências inatas de comportamento desenvolvendo habilidades sociais para que crianças com SA possam interagir, de forma aceitável, na sociedade. É neste desenvolver de habilidades sociais que a escola pode ter um papel relevante, pois como já foi aqui referido, os fatores ambientais são relevantes e por isso, tratar as crianças com SA implica a intervenção das pessoas que os rodeiam: a família, a escola, a sociedade.

Deste modo, o tratamento da SA deve assentar, essencialmente, em processos psicoterapêuticos individualizados. Ele requer intervenção a diferentes níveis, envolvendo necessariamente apoio psicológico e educacional, que devem ser prestados em colaboração estreita pelos diferentes profissionais (médicos, pediatras, pedopsiquiatras, psicólogos, professores do regular e especializados).

Cada criança deve ser analisada individualmente, para que o seu programa de tratamento, também, seja feito de maneira individual. Não é porque a criança tem o mesmo diagnóstico, que apresenta as mesmas dificuldades. Todos são diferentes e as suas rotinas e atividades devem ser estudadas de acordo com as necessidades específicas de cada um.

É útil colocar tantos detalhes quanto for possível no programa de trabalho, de modo que os seus progressos possam ser devidamente registados e o programa reaproveitado de ano para ano.

### **1.5. IMPORTÂNCIA DA SOCIALIZAÇÃO/INTERAÇÃO ENTRE PARES**

É de uso comum a expressão “O Homem é um animal social”, querendo com ela mostrar toda a importância e necessidade que o ser humano tem de interagir com os que o rodeiam.

Competência pessoal e social é o termo usado para descrever a eficácia social de uma criança. Ele define a habilidade da criança para estabelecer e manter uma alta qualidade e relações mutuamente satisfatórias e para evitar o tratamento negativo ou vitimização dos seus pares. Denomina-se “competência social” a um conjunto de comportamentos aprendidos, socialmente aceitos. No decorrer deste projeto queremos verificar se os diferentes intervenientes educativos têm consciência do nível da socialização/interação entre pares, dos alunos com SA e se atuam, nesta linha, de tentar promover uma melhoria da socialização/interação entre pares, de alunos com e sem SA.

De facto, reforçando esta ideia Gresham & Elliott (1984, *cit. in* Lemos et al., 2002, p.267) referem: “Uma boa competência social permite interações eficazes com os outros e previne relações socialmente inaceitáveis”. Na mesma linha de opinião diz Lemos et al. (2002, p.267) “A competência social desempenha, um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e no funcionamento adaptado na escola, afetando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização académica”.

De acordo com Ribeiro et al. (2004), as competências sociais podem definir-se como um conjunto de respostas verbais e não verbais, parcialmente independentes e situacionalmente específicas, através das quais um indivíduo aumenta a probabilidade de conseguir reforço externo, expressando num contexto interpessoal, as suas necessidades, sentimentos, preferências, opiniões ou direitos, sem ansiedade e de forma não aversiva. A competência social da criança depende de uma série de fatores, onde se incluem as habilidades sociais, a consciência social, e a autoconfiança.

Os pais são a principal fonte de apoio social e emocional para as crianças durante os primeiros anos de vida desempenhando um papel significativo no seu desenvolvimento sócio/emocional, mas para tal os pais de crianças portadoras de SA precisam de saber

lidar com a questão. Em Portugal a falta de apoios, de programas específicos, de políticas levou as famílias a organizarem alternativas para ultrapassarem a situação criando associações, nomeadamente a APSA (sediada em Lisboa, com delegação, no Porto), e a associação Olhares, na Maia (distrito do Porto) criadas respetivamente, em 2003 e 2004, já anteriormente referidas neste trabalho. Partilhando vivências, realidades e angústias semelhantes, torna-se mais fácil a procura, conjunta, de soluções e de apoios.

Na idade escolar os colegas, em vez de os pais, tornam-se companheiros preferenciais, proporcionando uma importante fonte de entretenimento e apoio. As crianças, em idade escolar começam a desenvolver interesses por atividades desportivas, jogos em grupo com conjuntos complexos de regras. Ser capaz de compreender e seguir as regras do jogo e ser capaz de lidar com a concorrência de forma adequada torna-se, assim habilidades importantes para a competência social.

Como se pode ler na Children's Health Encyclopedia, no contexto das interações entre colegas, as crianças participam em jogos de fantasia que lhes permite assumir papéis diferentes, aprender a ter perspetiva de outra pessoa, e a desenvolver uma compreensão das regras e convenções sociais. Além disso, as relações com os seus pares envolvem mais dar e receber do que nos relacionamentos com adultos e, assim, proporcionam uma oportunidade para o desenvolvimento de competências sociais, tais como a cooperação e a negociação.

Segundo argumenta Pellegrini et al. (1987, *cit. in* Silva 1997 p.11) “As crianças mais populares têm mais oportunidades de interação social e por isso mais oportunidades de aprender e praticar competências de relacionamento interpessoal, pelo contrário as crianças pouco populares entram num círculo de isolamento, que as faz não só afastarem-se dos colegas mas diminui cada vez mais as hipóteses de aceitação social”.

Considerando a escola um meio social privilegiado de inter-relações, ambiente no qual a criança permanece durante grande parte do seu dia, e durante muitos anos consecutivos, o jogo deve ser considerado, na escola, um auxiliar importante, no processo educacional dos alunos, pois permite um desenvolvimento integral dos mesmos.

Nesta faixa etária, da amostra deste estudo, 6/7 anos, os jogos cooperativos favorecem o desenvolvimento cognitivo (atenção, memória, raciocínio e criatividade); afetivo/social (relações humanas) e o desenvolvimento motor (aspectos biológicos e a aprendizagem de atividades básicas e específicas). A cooperação, a solidariedade e organização que se estabelecem nas relações humanas, através do jogo são uma forma saudável de crescimento e desenvolvimento da criança. Como opina Semedo (2007, p.1) ”Ao jogar, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende, negocia e, sobretudo, estimula a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia. Aprende a conviver em grupo, a lidar com frustrações, apura a concentração e a atenção sobre o que se passa à sua volta”.

Os jogos têm um duplo papel no desenvolvimento da criança: no domínio psicomotor e no domínio do social. O ato de jogar (jogos coletivos, com regras) gera interação e o desenvolvimento de relacionamentos, mas também o simbolismo e a assimilação do real. Deste modo, o jogo permite interagir com o próximo, respeitar regras, desenvolver a imaginação, cooperação e com isso promover uma boa autoestima. Faz com que a criança aprenda de forma simples e natural a resolver problemas, a pensar, a criar e desenvolver o senso crítico. O jogo com a existência de parceiros e um conjunto de regras é fundamental, na fase escolar, quando a criança abandona a fase egocêntrica, pois possibilita o desenvolvimento dos relacionamentos afetivo/sociais.

De acordo com Serapião (2004, *cit. in* Marconi 2007). “Através dos jogos é possível exercitar os processos mentais e o desenvolvimento da linguagem e hábitos sociais”. Na mesma linha de pensamento Antunes (2009) alega que é através do jogo que a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, prepara conflitos e ansiedades, explora habilidades e à medida que assume variados papéis, aumenta competências cognitivas e interativas.

Os jogos são uma das atividades fundamentais para a formação de conceitos, nas crianças. Através deles é possível interiorizar diversos valores positivos, como o respeito, a valorização das diferenças e a cooperação.

Podemos, então, concluir que através dos jogos as crianças desenvolvem um melhor relacionamento com outras crianças e com os adultos. Podem, também, por meio dos

jogos interagir com o meio em que estão inseridas proporcionando-lhes um autoconhecimento de si próprias e dos outros.

A rejeição pelos pares na infância prevê uma série de dificuldades na vida adulta, como problemas escolares, distúrbios da saúde mental e comportamento antissocial. Segundo vários estudos referidos por Parker e Asher (1987, *cit. in* Silva 1997, p.12) “Existe uma correlação positiva entre a rejeição social na infância com problemas na idade adulta”.

Na mesma linha de abordagem, Silva (1997) sublinha o papel das dificuldades de comunicação interpessoal no desenvolvimento e manutenção de comportamentos sociais desviantes merecendo uma atenção séria por parte dos pais e profissionais que trabalham com crianças. “As crianças capazes de partilhar, iniciar interações positivas, ajudar, pedir ajuda quando precisam, pedir por favor e agradecer, serão bem-sucedidas nas suas relações, o que constitui uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento. Em contrapartida, défices na competência social relacionam-se com baixa realização académica e podem levar a problemas de adaptação futura ou mesmo psicopatologia”. (Coie & Dodge, 1983; Cowen, et al., 1972; Garmezev, et al., 1984; Parker & Asher, 1987, *cit. in* Lemos et al., 2002, p.267).

Ao avaliar os possíveis fatores que contribuem para as dificuldades sociais de uma criança e ao planear uma intervenção, nesta área, é importante entender os processos de desenvolvimento associados à competência social e às relações interpares.

Analisando a diversidade de definições de competência social, Lemos et al. (2002) identificam dois fatores comuns: a recetividade e disposição para responder aos estímulos do ambiente, e a eficácia social - a habilidade de interagir eficazmente no ambiente social, especialmente com os pares.

A competência social não decorre da simples presença dos seus componentes, mas também das interações entre eles, elabora-se, ao longo da vida, com etapas que necessitam de ser ultrapassadas para que se atinjam as seguintes. Trata-se, portanto, como diz Lemos et al. (2002, p.267) de “uma construção multidimensional, que inclui fatores sociais/interpessoais, cognitivos e emocionais”.

Um dos modelos mais referidos e estudados acentua que o comportamento socialmente competente resulta da integração entre quatro componentes: relações com os pares, cognição social, problemas de comportamento e habilidades sociais eficazes (Lemos et al., 2002). Segundo Hartup (1989) existem dois tipos de relacionamento essenciais para o desenvolvimento de uma criança sendo um deles as relações horizontais em que a criança interage com outras crianças com o mesmo poder social e envolvem relações recíprocas e igualdade de expectativas.

A competência social na escola tem sido alvo de uma atenção especial. Este interesse não é de estranhar, na medida em que grande parte da nossa vida é passada em interação com as outras pessoas. Por outro lado, as nossas competências sociais são continuamente postas à prova sempre que estamos face a sistemas diferentes, nos quais as regras variam e os papéis não se encontram claramente definidos e temos de nos adaptar a eles, eficazmente.

#### **1.6.O PAPEL DA ESCOLA NA SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA ASPERGER**

A “escola” ao receber um aluno diagnosticado/referenciado com Síndrome de Asperger já deve saber, à partida, as dificuldades de socialização que lhe são inerentes e como tal deve estar preparada para o ajudar a promover uma melhoria significativa, nessa área.

Strecht (2003) a propósito do 7º Congresso Internacional Autisme-Europe levanta a questão sobre a falta de formação existente para educadores e professores, sobre a SA.

Como refere Vila et al. (2009), muitas vezes o diagnóstico é feito demasiada tarde por falta de informação sobre o tema por parte dos profissionais que intervêm com a criança nomeadamente, professores e educadores.

Reforçando, esta ideia de falta de formação por parte dos professores, em 2006 a presidente da APSA referia à agência Lusa que a maioria dos professores desconhecia a SA e por consequência era complicado para eles trabalhar com crianças portadoras dessa síndrome.

Na tentativa de colmatar esta situação, o departamento de educação da APSA levou a cabo, no ano letivo de 2006/2007, e a título experimental, o “Projeto Gaivota”, no intuito de explicar a SA aos professores e aos técnicos das escolas, do 1º ciclo do continente, onde se encontrem crianças com SA. O projeto mantém-se ativo, desde então, abrangendo um número cada vez maior de escolas, do 1ºciclo, em Portugal continental.

Por seu lado, a associação “Olhares” tem como formas de intervenção apresentadas no seu site, o apoio à família da criança ou jovem com perturbações do desenvolvimento. Esse apoio estende-se, também às escolas e instituições que as crianças/jovens frequentam elucidando sobre a problemática, as características das patologias em causa, bem como a forma mais adequada de lidar e de intervir com as mesmas. O seu centro de desenvolvimento põe em execução programas de intervenção específica para as Perturbações do Desenvolvimento, nomeadamente a SA.

Tendo em conta a especificidade da região Açores, onde não estão sediadas nenhuma das associações atrás referidas, onde em termos de formação específica o que existe fica muito aquém do desejável é de prever a falta de informação sobre a SA junto dos educadores, seja ainda mais grave que no resto do país.

Segundo informações recolhidas, junto do Centro de Formação de Associação de Escolas de S. Miguel e Santa Maria, principal responsável pela formação de professores nestas duas ilhas, apenas em 2009 se realizou uma formação sobre “autismo e perturbações do espectro do autismo” englobando de forma genérica a SA, para uma turma de 25 professores com um total de 25 horas semanais.

Por seu lado, o departamento de formação de professores, da Universidade dos Açores, informou que se realizou um colóquio sobre SA, em 2009, e em 2010 as primeiras jornadas sobre Autismo.

Silva (1997) refere que quando uma criança entra para escola vai pela primeira vez comparar-se com os seus pares, e apercebe-se do seu valor pessoal e social relativo e confronta esta sua perceção com a dos pares e professores. E continua Silva (1997,

p.10) “a aceitação social nestas idades está relacionada com vários fatores que incluem: a capacidade de se colocar no lugar do outro; a capacidade de se centrar em problemas gerando alternativas e encontrando soluções”.

Qualquer escola, segundo a opinião de Parker (1999) tem acesso a informação relevante e atualizada acerca do desempenho dos alunos, na sala de aula e nos recreios, dos seus pontos fortes e fracos, tanto em termos acadêmicos, como em outras características de âmbito social, emocional e comportamental. Deste modo, é fulcral o seu papel, quer no diagnóstico, quer na intervenção de crianças com SA.

Como se aborda sistematicamente neste trabalho, o défice nas relações sociais é uma das características dominantes da SA. Segundo a DSM-IV (1994, *cit.in* Cumine et al., 2009, p. 117), formalmente, o diagnóstico da SA deverá ser baseado numa série de critérios estando muitos deles ligados de modo direto ou indireto às relações sociais senão vejamos:

- Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais: contato ocular, postura corporal e gestos reguladores da interação social;
- Incapacidade para desenvolver relações com os pares, adequadas ao nível de desenvolvimento;
- Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses, ou objetos;
- Falta de reciprocidade social ou emocional;
- Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no objetivo;
- Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos não funcionais;
- Um défice clinicamente significativo da atividade social, laboral ou de outras áreas importantes do funcionamento.

Se compararmos toda a exposição teórica acerca da SA, as suas características de diagnóstico definidas no DSM-IV (1994), já mencionadas neste trabalho, com a base teórica descrita sobre competências sociais e a sua importância, é fácil de perceber todo o défice nas interações pessoais que esta síndrome acarreta.

Face ao exposto, ao longo deste trabalho, podemos afirmar que a criança com SA tem dificuldade em entender a sutileza da comunicação não verbal nas relações sociais e em manifestá-la aos outros; não transpõe, nem adequa comportamentos para contextos diferentes; muito dificilmente altera rotinas, quando os outros estão permanentemente a inovar; isola-se quando devia jogar e brincar em grupo; apresenta centros de interesse obsessivos, que dificilmente altera; revela alguma descoordenação motora que o faz parecer rejeitado nas brincadeiras e jogos...De acordo com Antunes (2009) e em associação ao que atrás se refere, outra grande dificuldade das crianças com SA em fazerem amigos está na sua falta de conceito de cumplicidade, de empatia, de desejo de intimidade, bem como na sua pouca possibilidade de partilhar afetos.

Por outro lado, não podemos esquecer, como nos diz: Cumine et al. (2009), que a criança com SA, começa a ter consciência de que os seus colegas têm amigos, ele também quer tê-los, mas não tem nenhuma estratégia para criar, desenvolver e consolidar as suas amizades. Como refere Rubin (1980, *cit. in* Silva 1997, p. 12) “as relações de amizade (...) realizam funções diferentes conforme as idades, sendo contudo através de relações de amizade e outros tipos de relacionamentos interpessoais que a criança aprende as regras de vida na comunidade e as regras de futuras relações interpessoais”.

Podemos, então de uma forma muito generalizada e reforçando, mais uma vez, toda a teoria referenciada neste trabalho que as crianças com SA mostram-se inábeis na compreensão das regras sociais; são ingénuas, extremamente egocêntricas, podem não gostar de contato físico, falam com as pessoas e não para elas, não compreendem anedotas, ironias ou metáforas, usam um tom de voz monocórdico, não natural, o contacto ocular e a linguagem corporal são inapropriados, têm falta de sensibilidade e dificuldade em compreender as deixas sociais, não avaliam a “distância social”, mostram pouca habilidade para iniciar e manter uma conversa, têm um discurso bem desenvolvido mas uma pobre capacidade comunicativa, são facilmente enganados, pois não percebem que por vezes os outros lhes mentem ou enganam.

Como se depreende da apresentação teórica a maioria das características intrínsecas ao SA é penalizadora em termos sociais. Toda a importância que o relacionamento com os pares tem no desenvolvimento global da criança, está, para eles, comprometida, De

facto e conforme argumenta Tavares (2009) o espaço escola configura-se, como uma mini sociedade, onde as pessoas com SA terão de lidar com as suas limitações em quatro áreas basilares do desenvolvimento: a interação social (a gestão do isolamento a que se votam contra a vontade de querer ter amigos; a inteligibilidade da linguagem e dos comportamentos sociais); a comunicação em contextos sociais (falam fluentemente, falham na expressão das suas ideias, na interpretação das mensagens verbais ou não verbais dos seus interlocutores, a linguagem figurada, a entoação ou as expressões corporais não fazem sentido, para eles); a imaginação social e a flexibilidade de pensamento (comportamentos obsessivos quanto ao seguimento de rotinas, apresentação e/ou defesa dos seus interesses).

A família e a escola são dimensões sociais, com exigências próprias com as quais as crianças SA têm dificuldade em lidar de forma adequada porque as competências base para o fazer encontram-se alteradas Giro (2010).

Giro (2010, p.6) refere ainda que (...) de acordo com as especificidades desta Síndrome, sem nunca perder de vista as da própria criança, deverão ser áreas prioritárias de intervenção as áreas referentes às competências sociais”. Perante esta situação, a “escola” aparece como parceiro essencial na melhoria das relações sociais dos alunos com SA. Neste sentido, é importante como ponto de partida, para ajudar alunos com SA a funcionar com normalidade, na escola, que todos os que lidam com estes alunos, dentro e fora da sala de aula devem estar familiarizados com as suas necessidades e devem acertar iguais formas de tratamento.

Reforçando a ideia de que a “escola” pode intervir, nesse campo, de forma positiva Klin & Volkmar (1997, *cit. in* Mota p. 1) afirmam que os indivíduos com SA desejam relacionar-se com os outros, mas não sabem como fazê-lo, pelo que tendencialmente, abordam os outros de forma peculiar. Como lhes falta a compreensão das regras sociais, tem dificuldades de empatia, interpretam mal situações quotidianas de interação social, pelo que são, frequentemente, socialmente inábeis.

Os indivíduos com SA não aprendem empiricamente as regras da interação social e como tal não as transpõe nem adequam a novos contextos e situações. Essas

competências sociais têm de lhes ser ensinadas explicitamente e em cada situação concreta.

A “escola” contribui de dois modos para a socialização dos alunos quer fornecendo contextos de interações e modelos de aprendizagem quer, por outro lado, promovendo e otimizando o processo de socialização, como parte do currículo.

A “escola” precisa individualizar a sua abordagem a cada uma dessas crianças, não as tratando da mesma forma que as outras, tendo o professor, um vasto e relevante papel a realizar, como se pretende verificar neste trabalho. Argumentando, neste sentido Antunes (2009,p.123) diz “Os princípios básicos da intervenção na SA incluem o respeito pela pessoa. (...) Depois é necessário entender os seus estados de alma (...) Isso exige do terapeuta uma enorme flexibilidade para, naquele dia, adaptar as sessões de intervenção ao estado emocional da criança.”

Para além deste papel relacional o professor tem de organizar um conjunto de estratégias de trabalho com estas crianças para promoção das suas competências sociais e do modo de lidarem com o mundo envolvente. É, portanto, de extrema importância que os professores que trabalham com estas crianças adotem estratégias criativas, não só para potenciar o sucesso académico, mas também para os ajudar a sentir menos isolados dos seus colegas e menos oprimidos pelas exigências do dia a dia. Como elas têm alguma dificuldade em expressar os seus medos e ansiedades, cabe aos adultos tornar compensador que eles “saíam do seu mundo interior” para viver as incertezas do mundo exterior.

De acordo com Machado (2008, pp. 464-465) “As capacidades de perceber e nomear emoções relacionam-se com a comunicação da emoção – a descodificação e a codificação dos sinais emocionais – e quando em défice, leva à comunicação inadequada ou insuficiente atrasando a competência social”. Perante esta afirmação se torna relevante o papel da “escola”, como meio privilegiado para o treino dessa capacidade, de perceber e nomear emoções, deficitária nas crianças com SA.

Nem todas as crianças com SA são iguais e como refere Teles (2007) da mesma forma que cada criança com SA tem a sua própria personalidade, também as características

mais “típicas” desta síndrome se manifestam de um modo específico em cada uma. Não existem receitas exatas prontas a serem usadas na sala de aula para todas as crianças com SA. Contudo, existem, segundo Cumine et al. (2009, p. 117), algumas regras básicas que o professor pode utilizar, na sua sala de aula e que beneficiam, por excelência, os alunos com SA.

- Estruturar o ambiente de sala de aula;

- Preparar, sempre que possível, alterações às rotinas e ensaiá-las antes do verdadeiro acontecimento ter lugar;

- Utilizar as regras pela positiva;

- Adotar abordagens à negociação tranquilas, objetivas e emocionalmente neutras;

- Permitir a prossecução de interesses e obsessões e integrá-los em planos e programas de aula;

- Estar atento aos primeiros sinais de tensão e tentar remover os possíveis fatores do seu desencadeamento.

Como afirma, mais uma vez, Teles (2007), as crianças com SA representam um desafio ao meio educativo. Os profissionais que trabalham com estas crianças, na escola, devem proporcionar a estrutura externa, organização e estabilidade que lhes falta. Elas são facilmente oprimidas pelas suas dificuldades e pela sua incapacidade em lidar com as mesmas.

Podemos, então, dizer que as crianças com SA trabalham mais do que os seus pares. Além de terem de fazer todo o trabalho escolar, têm a difícil tarefa de descodificar as situações sociais, determinar as regras sociais da sala de aula e do recreio, decifrar as frases confusas, as pistas sociais e decidir o que fazer e dizer nessas situações.

Frequentemente o *feedback* habitual que recebem é a repreensão pelos erros e pouco ou nenhum reconhecimento da parte dos outros pelos seus sucessos. Assim, ao fim de um dia de aulas, estas crianças estão, frequentemente, exaustas intelectual e emocionalmente.

As crianças com SA têm dificuldade em interpretar e responder aos sinais emocionais do professor e das outras crianças, lidar com a sociabilização complexa, o barulho e a confusão do recreio, as mudanças imprevistas da rotina escolar e com as experiências sensoriais intensas próprias de uma sala de aula.

A maioria das crianças com um quadro leve de SA é capaz de se adaptar e funcionar com pouco suporte formal da escola, se os intervenientes forem compreensivos, flexíveis e lhe derem um bom apoio. Os professores podem tirar vantagem das fortes habilidades académicas que muitas crianças SA têm para ajudá-los a ganhar aceitação de seus pares.

Importa, mais uma vez, reforçar a importância deste trabalho, afirmando que a principal área de intervenção para estas crianças na escola é a promoção de uma interação social mais apropriada, ajudando-a, a atingir de uma forma progressivamente mais adequada com os seus pares. Todos devem estar cientes de que uma ajuda específica, em matérias sociais, faz uma enorme diferença no desempenho imediato da criança com SA, assim como a longo prazo.

O treino formal e didático em habilidades sociais podem ser feitos tanto em sala de aula, como em ações mais individualizadas. Abordagens que têm sido muito bem sucedidas, segundo alguns autores, dizem-nos que ensaiando e praticando como agir em várias situações sociais ajudam as crianças SA a aprender como interagir com os seus pares.

Reforçando esta ideia Giro (2010) afirma que aquilo que intuitivamente uma criança sem SA vai aprendendo naturalmente, por imitação do adulto e dos seus pares, a criança com esta problemática não consegue. E continua o mesmo autor “Aquilo que aprendem num contexto tem de ser ensinado noutra, porque as suas competências de generalização também se encontram comprometidas”. Giro (2010, p.6)

De acordo com Faherty (2009) a maior parte de nós aprende através da experiência e do erro.” Entendemos o nexos de causalidade entre o nosso comportamento e as suas consequências” Faherty (2009, p.34). Argumenta o mesmo autor que aprender através da experiência e do erro pode ser de tal modo imprevisível e até assustador para as

crianças com SA que elas perdem a vontade de experimentar. De acordo com este mesmo autor “O facto de não fazerem ligações entre o seu comportamento e as suas consequências e de não aprenderem facilmente com os seus erros só torna essas experiências mais aleatórias, sem sentido e insuportáveis”. (Faherty, 2009, p.34)

Tentando promover uma intervenção mais adequada aos alunos com SA é útil que a “escola” e os pais trabalhem em parceria, uma vez que os pais estão mais familiarizados com o passado da criança.

Em todos os casos, mas nomeadamente nos mais complexos o trabalho em equipa, de técnicos, professores e pais é sempre recomendável, para que se obtenha os resultados desejados. Da parte dos professores e restante comunidade educativa, tem de haver uma alteração de mentalidades e um esforço coletivo para que a inclusão seja uma realidade conseguida.

Deve haver uma rotina de trabalho, mas o mundo não deve adaptar-se a eles, e sim, eles ao mundo, nunca esquecendo porém, que parte do impacto das perturbações do desenvolvimento resulta da atitude dos outros para quem é diferente. Para gerirmos o comportamento de uma criança, devemos primeiro tentar compreender os fatores que a afetam e que levam a que se comporte de uma dada forma.

A investigação, nesta área, tem mostrado que a competência social relaciona-se, fortemente, com a realização académica. Deste modo, embora todos os estudos apontem no sentido de que as crianças com SA apresentam QI médio/superior, as suas dificuldades de relacionamento podem criar entraves, também, no campo das aprendizagens escolares. Por esse motivo, é importante que os diferentes intervenientes do processo educativo estejam conscientes dos níveis de interação social entre alunos, nomeadamente alunos com SA, dado que essas interações são condicionadores futuros, do seu sucesso escolar e social.

### **1.7.A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME DE ASPERGER**

*“ As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de um pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;*

*As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...).”*

**( In Declaração de Salamanca, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas: Acesso e Qualidade, 1994)**

A declaração de Salamanca, atrás referida foi um marco importante na história da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, foi, também, uma tomada de consciência e de responsabilidade coletiva, ao nível de vários países, de que a “escola,” é para todos. Este reconhecimento público sendo uma etapa importante não pressupõe que tudo esteja resolvido quanto ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Os entraves são muitos e de várias ordens e devem-se, sobretudo, a fatores humanos, físicos, legislativos, organizativos, materiais...

Ao nível legislativo muito tem sido feito, na tentativa de bem gerir os apoios educativos e promover um melhor atendimento a crianças com NEE. Contudo, nenhuma mudança é totalmente ultrapassada se for imposta de fora para dentro. Da parte dos professores e restante comunidade educativa, têm de haver uma alteração de mentalidades e um esforço coletivo para que a inclusão seja uma realidade conseguida. Como refere Correia (1997) a simples colocação física da criança com NEE numa turma, não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Pelo contrário, “despeja-la” na sala de aula, constitui um ato irresponsável se a “escola” não conseguir proporcionar-lhe uma educação apropriada. Assim sendo, a colocação física de uma criança “diferente” numa sala de aula do ensino regular, por si só, não é garantia de sucesso educativo, nem de inclusão.

A realidade do professor é a diversidade de alunos que se lhe deparam na turma e o seu papel é atender as diferenças e às necessidades de cada um. Para isso, como refere

Cumine (2006) é preciso criar um ambiente que encoraje e valorize os alunos e reconheça diferentes estilos e ritmos de aprendizagem inerentes a cada um.

Partindo de uma realidade contextual, que poderá ser limitativa ou permitir expandir as possibilidades de aprendizagem, o professor deve recriar e adaptar métodos de ensino, estratégias e recursos, tendo sempre em mente uma “escola para todos”. Por outro lado, deve ultrapassar concepções baseadas na deficiência, assegurando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como potenciais ativos, capazes, promotores de enriquecimento pedagógico de toda a turma.

Segundo o Decreto Legislativo Regional nº 15/2006/A, o sistema de educação deve ser planeado e os programas educativos devem ter em vista a diversidade dos alunos a que se destinam e as suas características. As escolas regulares ao seguir o princípio educativo da inclusão, devem promover formas eficazes de combate à discriminação, criando comunidades abertas e solidárias capazes de construir uma sociedade que promova uma educação para todos.

As escolas inclusivas devem proporcionar uma educação adequada às crianças e promover a eficiência. Para Hall (2008, p. 14) (...) “é claro que quando os educadores adquirem as competências para ensinar todas as crianças, todos saem beneficiados – as crianças, a família e a sociedade”. O mesmo autor, também afirma que os educadores devem responder de forma adequada aos comportamentos dos alunos e devem estar dispostos a adiar as aprendizagens académicas, enquanto concedem à criança o apoio que esta precisa até estar em condições de fazer a aquisição do conhecimento e da informação. Estas afirmações são tanto mais relevantes quando se referem a crianças com SA.

Os ambientes escolares exigem na opinião de Hewitt (2005) o uso conjunto de três componentes: a comunicação, a socialização e a imaginação, em que as crianças portadoras de SA têm assinaláveis incapacidades. Se lhes juntarmos as exigências naturais do processo de aprendizagem académica é notória a pressão que sobre os alunos SA é exercida e o esforço continuado que lhe é exigido.

A atenção que os docentes têm de disponibilizar às diferenças individuais e ao contexto da aprendizagem implica uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos, por forma a proporcionar o desenvolvimento de todos. A dificuldade estará em articular estes princípios no contexto de cada escola e no que diz respeito à concretização de um ensino diversificado, à gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar viabilidade.

O desenvolvimento da educação para todos é um processo lento e laborioso de destruição de preconceitos e, ao mesmo tempo, de construção de um saber que é aquele de que temos necessidade para melhorar a educação em geral.

Em suma, é extremamente importante que os professores comecem a questionar que o insucesso dos alunos é condicionado por fatores individuais, mas também organizacionais e relacionados com os professores. Importa reunir e partilhar os saberes de todos os intervenientes do processo educativo, professores, pais, comunidade em geral de modo a promover cada vez melhor a tão desejada “educação para todos” e “uma escola inclusiva”.

Perante esta realidade, os professores, na sua prática docente tem dois caminhos a seguir, ou culpabilizam os alunos, os pais, o sistema, ou saem em busca de novas estratégias, alterando o seu saber/fazer, reconstruindo a sua prática.

Os alunos com SA, e com base numa escola inclusiva, devem ser reconhecidos como um desafio, um estímulo para a promoção de estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico e favorável para todos. A inclusão de alunos com SA numa turma e numa escola devem ser promotores de um enriquecimento nas interações entre pares da turma e da escola, onde estão inseridos.

Sendo no relacionamento entre pares o maior défice dos alunos SA a inclusão poderá ser melhorada se o professor utilizar determinadas estratégias que segundo a opinião de Leila Valente técnica superior de Educação Especial e Reabilitação, do centro de desenvolvimento infantil - Diferenças são:

- Elucidar os pares relativamente ao aluno SA;

- Evitar que trocem do aluno ou o aborreçam;
- Elogiar os colegas, sempre que estes tratem o aluno SA com respeito como forma de prevenir o isolamento do aluno e ao mesmo tempo promover a empatia e a tolerância do grupo;
- Realçar as competências académicas do aluno, criando situações de aprendizagem em grupo onde as suas capacidades sejam vistas como um talento, de forma a criar mais motivos de aceitação;
- Promover o envolvimento com os outros, encorajando uma socialização ativa e o trabalho em grupo.

Não podemos esquecer, porém que a SA tem uma prevalência corretamente diagnosticada, relativamente baixa, embora em crescente ascensão. Este facto influencia, negativamente, a implementação de intervenções multidisciplinares consistentes nas escolas Básicas Integradas e correspondentes direções regionais, com a agravante de que cada criança é afetada de maneira diferente, por esta síndrome.

A “escola” tem de deixar de ver o aluno SA como um caso da turma que tem de ser resolvido pelo docente A ou B, mas como um desafio que é posto a todos e ao qual a “escola” tem de dar resposta como um todo.

Por outro lado, os professores sentem-se frustrados com o seu desempenho, desorientados, abalados com a presença de alguém que não conseguem compreender, mesmo sabendo e acreditando que a inclusão é necessária. É fundamental, em primeiro lugar, levar a compreensão da SA para dentro da sala de aula, para de seguida aumentar a confiança de todos os envolvidos no processo educativo da criança SA.

O passo seguinte será avançar e arranjar soluções para os seus problemas. Como nos diz Nielsen (1999, p.25) “ para que as crianças tenham uma experiencia educativa compensadora, os pais têm de ser também envolvidos no processo de inclusão”. Na mesma linha de pensamento para que o aluno com NEE possa crescer emocional e socialmente, é necessário que receba o apoio e a aceitação dos seus companheiros, dos seus professores e dos seus pais.

A fragilidade da formação inicial e contínua dos docentes, nesta área de estudo específica, como foi, anteriormente, referido cria-lhes angústia e frustração. A inclusão não pode ser a mera presença física, destes alunos, na sala de aula, ela tem de ser significativa.

Em todo este contexto, é então pertinente que ao nível da formação de professores se procure trabalhar necessidades prioritárias dos docentes para que estes se sintam mais preparados e seguros nas medidas que adotam para os seus alunos, nomeadamente, os alunos portadores de SA.

Segundo Hewitt (2005) a inclusão de sucesso, de alunos portadores de SA só pode ser conseguida quando tomamos em consideração as suas formas únicas e alternativas de pensar e de encarar o mundo. Para isso, os professores tem de adaptar métodos, frequentemente rígidos, usados nos ambientes das salas regulares, e de ser mais flexíveis nas suas abordagens educativas.

## **II-ABORDAGEM EXPERIMENTAL**

Para a realização deste estudo, optámos por uma investigação que se enquadra no método qualitativo embora seja mista, isto é, utiliza simultaneamente os contributos do paradigma qualitativo e quantitativo por entendermos que se trata da metodologia mais adequada e que melhor retrata a situação em estudo.

A investigação quantitativa conjugada com a qualitativa complementam-se e possibilitam cobrir um campo maior de público, ao mesmo tempo que qualifica opiniões. (Carmo e Ferreira, 2000) Por outro lado e segundo Bogdan e Birklen, (1994) os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente implementado pelo contexto em que ocorre.

Utilizamos metodologias de cariz qualitativo que nos permitem conhecer casos particulares (este estudo incide sobre 3 casos de alunos diagnosticados/referenciados com SA ao iniciarem a escolaridade obrigatória), a partir dos quais é possível chegar-se, de forma generalizada, a sujeitos abrangidos pela problemática da SA.

Na nossa investigação que se centra na socialização/interação com os seus pares de crianças referenciadas/diagnosticadas com a Síndrome de Asperger, ao iniciarem a escolaridade obrigatória, usamos, também, uma análise documental. Essa análise de conteúdo, permite-nos o tratamento qualitativo da informação em dados recolhidos no Plano Anual de Atividades da escola e no Projeto Curricular de Turma. Recorremos, também, ao uso de um teste sociométrico e inquérito por entrevista.

Deste modo, para desenvolver esta investigação necessitamos, de analisar documentos; identificar o grupo alvo deste estudo, alunos portadores de SA matriculados, pela primeira vez, no 1º ano de escolaridade; considerar algumas das teorias que explicam os comportamentos característicos, da população Asperger; ouvir a partir de entrevistas exploratórias e semiestruturadas os diversos intervenientes educativos que lidam mais de perto com os alunos em estudo (mães, professores e auxiliares de ação educativa).

Na presente investigação, o inquérito sob a forma de questionário e a entrevista foram os instrumentos selecionados.

Justificando a utilização da entrevista como método de recolha de dados importa referir que esta é um método de recolha de informações em conversas orais, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações.

A pertinência na escolha dos entrevistados prende-se com a importância e complementaridade de informações que possuem sobre as interações sociais, com os seus pares, dos sujeitos da amostra. Assim sendo revela-se pertinente a entrevista: aos professores (da turma e de Expressão Físico-Motora), às mães e aos auxiliares que acompanham os recreios, dos alunos com SA. Também se justifica a entrevista à coordenadora de escola, no sentido em que é inerente ao seu cargo o papel de liderança, de representatividade, de dinamização do espaço escolar e das interações entre professores.

Os guiões das entrevistas realizadas são constituídos por um conjunto de questões semiabertas pois, deste modo, permitem algum desenvolvimento por parte do entrevistado, mas por outro lado as respostas dadas não divergem muito do assunto das questões colocadas. A entrevista aos professores versa o universo de sala de aula e a entrevista ao auxiliar o universo do recreio. Apenas a entrevista à coordenadora é aberta o que lhe permite a possibilidade de explicar sobre o assunto.

Assim sendo, as entrevistas facilitam: uma relação de ajuda e de confiança, entre os diferentes interventores educativos; a recolha de informação relevante, sobre socialização/interações entre pares dos sujeitos da amostra; sustentar a formulação do caso e criar estratégias de intervenção.

Através do questionário sociométrico pretendemos perceber a forma como os sujeitos A, B e C estão integrados na dinâmica e estrutura do seu grupo turma. Como refere Moreno (1974. *Cit. in* Bustos, 1997. p. 52) “O teste sociométrico é uma ferramenta de grande utilidade, que é usada há muito tempo no ensino para conhecer a natureza da turma enquanto grupo e as

características individuais dos alunos, no que respeita a aspetos de relacionamento, integração, sociabilidade, etc.". Reforçando esta opinião Northway (1999,p.65) diz "os testes sociométricos dão muitas indicações acerca da estrutura social dos grupos e das relações sociais que existem entre crianças (...) eles localizam as crianças isoladas e as que são muito populares".

Várias análises correlacionais acerca da diferenciação que as crianças estabelecem relativamente aos seus pares têm consistentemente referenciado que as mesmas estabelecem, claramente, diferenças na escolha dos colegas para os atos de brincadeira ou de trabalho escolar e conseguem especificar com quem não simpatizam.

Deste modo, a aplicação do teste sociométrico a toda a turma dos sujeitos A, B e C vai permitir-nos: calcular a média das interações entre todos os alunos, verificar as preferências e as exclusões e verificar, também, o nível das interações dos alunos com SA na turma.

O guião do teste sociométrico foi adaptado e utilizado vocabulário adequado à idade cronológica. Este guião do teste sociométrico foi aplicado, anteriormente, para verificar se era compreendido pelos alunos, deste nível etário, sendo feita a respetiva adequação de vocabulário.

Por seu lado, a análise de conteúdo, do Plano Anual de Atividades dos diferentes núcleos e do Projeto Curricular de Turma, das diversas turmas, fornece-nos dados que permitem perceber até que ponto, os agentes educativos estão cientes da importância das interações entre pares, dos alunos portadores ou não da SA e promovem essa efetivação.

A análise de conteúdo apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados. É um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas, ou não, são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode-se caracterizar como principal caminho de realização da investigação ou constituir-se como instrumento metodológico complementar.

O objetivo da análise de conteúdo é identificar, em documentos, informações que sirvam de complemento para responder a alguma questão de pesquisa. Por representarem uma fonte natural de informação, documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (Ludke e André, 1986).

Pode, então, considerar-se a análise de conteúdo como um conjunto de procedimentos que tem como objetivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado. Essa transformação do corpo textual pode ocorrer de acordo com regras definidas e deve ser teoricamente justificada pelo investigador através de uma interpretação adequada. (Delgado e Gutiérrez, 1995)

A recolha de dados foi feita em momentos diferentes: com as turmas para aplicação do teste sociométrico e outro momento para a realização dos inquéritos por entrevista (mães, professores titulares de turma, professores de Educação Físico-Motora, coordenadores de escola e auxiliares de ação educativa)

## **2.1. Problemática**

O presente trabalho versa a problemática com que cada vez mais nos confrontamos, no decorrer da profissão docente, alunos referenciados e ou diagnosticados com SA que apresentam grandes dificuldades de socialização com os seus pares, ao iniciarem a escolaridade obrigatória.

### Problema

Crianças referenciadas/diagnosticadas com a Síndrome de Asperger, apresentam grandes dificuldades de socialização/interação com os seus pares, ao iniciarem a escolaridade obrigatória.

Aos pretendermos colmatar esta situação surge-nos a seguinte pergunta de partida:

• Os pais e os professores estão conscientes de que os níveis de interação social entre alunos sem e com S.A., se situam, abaixo da média das interações sociais, da turma?

Procurar-se-á dar resposta a esta pergunta de partida seguindo uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, com comparação dos resultados.

## **2.2.Objetivos do Estudo**

### Objetivo Geral

Podemos considerar como objetivo geral, neste projeto:

-Conhecer a percepção que os diferentes interventores educativos (pais, professores, auxiliares e coordenador de escola) têm do nível de interação social entre alunos portadores e não portadores da SA.

### Objetivos Específicos

Dado que as competências sociais das crianças portadoras da SA estão, devidamente caracterizadas os objetivos específicos serão:

- Conhecer o nível das interações sociais, em contexto de sala de aula e recreio entre alunos portadores de SA e os seus pares ditos “normais”.

-Verificar se o Plano Anual de Atividades da escola contempla atividades que promovam uma melhoria das interações sociais entre pares, dos alunos portadores e não portadores da Síndrome de Asperger.

-Analisar o Projeto Curricular de Turma, onde os alunos portadores da Síndrome de Asperger estão inseridos.

- Conhecer a percepção que os diferentes interventores do processo educativo têm acerca das interações sociais entre alunos portadores e não portadores da SA?

Formulada a pergunta de partida e definidos os objetivos, formulamos as hipóteses que serão confirmadas ou infirmadas.

## **Hipóteses**

**Hipótese 1** – A frequência das interações sociais em contexto de sala de aula e recreio entre alunos portadores de SA e os seus pares é inferior à média das interações entre alunos ditos “normais”.

**Hipótese 2** – Os interventores educativos têm uma perceção real da interação social entre alunos portadores e não portadores de SA.

**Hipótese 3** – A “escola” está preparada para dar respostas aos alunos portadores de SA, no âmbito da promoção da socialização/interação entre pares.

## **2.3. Metodologia**

### **2.3.1. Caracterização da População**

A população, deste estudo, é constituída por alunos com e sem SA matriculados, no 1º ano de escolaridade, nos diversos núcleos das Escolas Básicas Integradas, de Água de Pau, de Ribeira Grande e Canto da Maia.

A EBI de Ribeira Grande é composta por uma EB2 e seis EB1/JI, com um total de 1647 alunos, 179 professores e 81 auxiliares. A maioria das EB do 1º ciclo, desta básica, está situada na Ribeira Grande ou em localidades limítrofes. Apenas, um dos núcleos do 1º ciclo, embora relativamente próximo do meio citadino, pode ser considerado como inserido num meio rural.

A EBI de Canto da Maia é composta por 1 escola EB2, 5 núcleos EB1/JI e 1 infantilário, com um total 1809 alunos, 186 docentes e 67 auxiliares de ação educativa. A maioria dos núcleos, desta básica, está situada na cidade de Ponta Delgada e localidades limítrofes.

A EBI de Água de Pau é composta por 2 núcleos de EB1, com um total de 330 alunos, 34 docentes e 9 auxiliares de ação educativa. Estes 2 núcleos que compõem esta básica estão inseridos num meio rural.

### **2.3.2.Caraterização da Amostra**

O estudo foi desenvolvido com três alunos, do 1º ciclo matriculados, pela primeira vez, no 1º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6/7 anos e diagnosticados/referenciados com SA, todos os seus colegas de turma, os professores titulares de turma e os professores de Expressão Físico-Motora das turmas onde estão inseridos os referidos alunos, os auxiliares de ação educativa que vigiam os recreios, as coordenadoras de escola e as mães dos alunos SA, o que perfaz, um total de cerca de 65 indivíduos.

Por questões de confidencialidade os alunos referenciados/ diagnosticados com SA serão designados por sujeito A, sujeito B e sujeito C.

#### **2.3.2.1.Caraterização do sujeito A**

Segundo dados recolhidos junto da mãe e do processo escolar, o sujeito A é do sexo masculino, tem 6 anos de idade, possui fortes sinais indicadores de que é portador de SA, conforme informação fornecida, verbalmente, pela psicóloga do SPO que apoia a BI e conforme relatório da Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação, do Hospital do DES que lhe atribui todas as características dessa síndrome (anexo XIV). Esta avaliação é feita quando o sujeito A tem uma idade cronológica de 6 anos e 3 meses. Ele frequentou durante 2 anos o ensino pré-escolar, não tem qualquer apoio educativo suplementar, nem Projeto Educativo Individual. Ao consultar o processo educativo do sujeito A verificámos que foi feito um pedido de avaliação especializada ao SPO, pela educadora, quando este transita para o 1º ciclo. As razões que são referidas para tal, apontam problemas: de comportamento apresentados no relacionamento com os outros, perfeccionismo na execução das tarefas que, por vezes, o deixam agitado e bloqueado.

O horário letivo semanal, do sujeito A, é 30 segmentos de 45 minutos cada e frequenta uma escola do 1º ciclo da EBI da Ribeira Grande. O aluno após o horário escolar frequenta o ATL do Centro Paroquial, da localidade onde reside.

Segundo informação recolhida junto da mãe, a gravidez foi planeada, decorreu com normalidade, o parto foi assistido e de termo certo. É filho único, vive com os pais em casa própria e a família apresenta um nível socioeconómico médio baixo.

#### 2.3.2.2. Caraterização da turma do sujeito A

O grupo turma onde está inserido o sujeito A é constituído por 14 alunos com idades compreendidas entre os 6/8 anos de idade. Existem 11 alunos matriculados no 1º ano pela primeira vez e 3 alunos matriculados no 2º ano trabalhando competências de nível 1, dois destes alunos são apoiados pelo NEE. A maior parte destes alunos acompanha o sujeito A desde o ensino pré-escolar e uma parte mais restrita frequenta o mesmo ATL.

#### 2.3.2.3. Caraterização do meio escolar do sujeito A

A escola do 1º ciclo do EB que o sujeito A frequenta tem um total de 120 alunos, 8 docentes e 4 auxiliares de ação educativa. O edifício escolar EB/JI é constituído por dois pisos (rés do chão e 1º andar), com oito salas de aulas, distribuídas por dois blocos contíguos. As salas são amplas sendo a sua área relativamente suficiente para o número de alunos que cada uma comporta e para o bom funcionamento das aulas.

No rés do chão funcionam duas salas de Jardim de Infância. As restantes estão ocupadas com uma turma do 1º ano, uma do 2º ano, uma do 3º ano, uma do 4º ano e uma do 2º/ 3º e 4º ano.

No rés do chão há uma sala adaptada aos audiovisuais, servindo também como sala de apoio e ainda como refeitório.

Existe, dentro do recinto escolar, um espaço, ao ar livre, cimentado, onde os alunos brincam à hora do recreio e onde decorrem as aulas Expressão Físico-Motora, para além

de um campo desportivo vedado. A escola está inserida num meio rural, embora, relativamente próximo de um meio citadino.

#### 2.3.2.4. Caraterização do sujeito B

Segundo dados recolhidos junto da mãe e do processo escolar o sujeito B é do sexo masculino, tem 6 anos de idade possui relatórios médicos que não dando um diagnóstico definido está referido como por Perturbação do Espectro do Autismo em caraterização (anexos XVI). O primeiro relatório é feito aos 3 anos de idade cronológica, pelo centro de Desenvolvimento Infantil "Diferenças" e a segunda avaliação é-lhe feita aos 4 anos e 9 meses pela Unidade de Neurodesenvolvimento e Comportamento da criança e adolescente, do hospital da Luz. O segundo relatório refere o valor do coeficiente geral abaixo da média esperada para as crianças da sua idade cronológica e mantém a classificação da primeira avaliação. O encaminhamento do sujeito B para a primeira avaliação aponta para alterações na linguagem, na comunicação e manifestações de padrões de comportamento.

Ele frequentou o ensino pré-escolar desde os 3 anos, e beneficiou de um adiamento de matrícula. Desde a sua entrada para o ensino pré-escolar o sujeito B tem beneficiado de medidas de Regime Educativo Especial (REE). Ao iniciar o 1º ano de escolaridade beneficia das medidas de REE: Apoio socioeducativo específico por docente do NEE, redução de turma, terapia de fala, apoio psicológico e Desporto Adaptado (natação e hipoterapia).

O apoio do NEE é dado fora da sala de aula em 3 segmentos de 45 minutos cada. É, também apoiado por uma técnica de educação especial, dentro da sala de aula (4 segmentos de 45 minutos), durante os intervalos e a hora do almoço. O seu horário letivo semanal é de 30 segmentos de 45 minutos e frequenta uma escola do 1º ciclo da EBI Canto da Maia. O aluno, após o horário escolar frequenta o ATL do mesmo estabelecimento de ensino.

Segundo informação recolhida junto da mãe, o sujeito B é o segundo filho numa fratria de dois irmãos, vive com os pais e a irmã mais velha, em casa própria e a família

apresenta um nível socioeconómico médio alto. A gravidez foi planeada, decorreu com normalidade, o parto foi assistido e de termo certo.

#### 2.3.2.5.Caraterização da turma do sujeito B

O grupo turma onde está inserido o sujeito B é constituído por 19 alunos com idades compreendidas entre os 6/7 anos de idade, 18 matriculados no 1º ano, pela primeira vez e 1 matriculado no 2º ano, trabalhando conteúdos de nível 1. Cinco alunos da turma beneficiam de apoio educativo e um frequenta sessões de terapia de fala.

#### 2.3.2.6.Caraterização do meio escolar do sujeito B

A escola do 1º Ciclo do E.B. que o sujeito B frequenta tem Jardim de Infância associado. É frequentada por um total de 342 alunos, distribuídos por 15 turmas da 1ª ano ao 4ºano e 3 turmas do pré-escolar, tem um total de 26 docentes e 5 auxiliares de ação educativa.

O edifício escolar EB/JI que o sujeito B frequenta é formado por 3 blocos descontínuos, dois com dois pisos (rés do chão e 1ºandar) e um com, apenas, 1 piso onde funciona o pré-escolar, com um total de 16 salas de aula. As salas são amplas sendo a sua área suficiente para o bom funcionamento das aulas, relativamente, ao número de alunos que cada uma comporta. O edifício escolar possui, ainda, uma cantina, um recinto coberto com material desportivo e que serve para as aulas de Expressão Físico-Motora, um gabinete onde recebem apoio os alunos que beneficiam de medidas de REE e do apoio educativo de escola e uma sala de informática. O recinto escolar exterior é todo cimentado e possui algum material para as brincadeiras no intervalo, nomeadamente, escorregas e alguns elementos desenhados no chão para a realização de jogos tradicionais. A escola está inserida num meio citadino.

#### 2.3.2.7.Caraterização do sujeito C

Segundo dados recolhidos junto da mãe e do processo escolar, o sujeito C é: do sexo masculino; tem 6 anos de idade; frequentou durante 3 anos o ensino pré-escolar; tem

apoio letivo suplementar do Núcleo de Educação Especial, num total de 5 tempos semanais; apoio educativo de escola, dentro da sala de aula, 5 tempos semanais. O seu horário letivo semanal é de 30 segmentos de 45 minutos cada, frequenta uma escola do 1º ciclo da EBI de Água de Pau. O aluno após o horário escolar não frequenta, atualmente, qualquer ATL. Possui diagnóstico clínico de SA, feito aos 3 anos por um neuropediatra (anexo XV).

Segundo informação recolhida junto da mãe e no processo individual do aluno, o sujeito C é o segundo filho numa fratria de dois irmãos, vive com os pais e a irmã mais velha, em casa própria e a família apresenta um nível socioeconómico médio baixo. A gravidez foi planeada, com parto eutócico, de termo e assistido medicamente no HDES, não se verificando qualquer intercorrência neonatal ou internamento na unidade de neonatologia.

#### 2.3.2.8. Caraterização da turma do sujeito C

O grupo turma onde está inserido o sujeito C é constituído por 15 alunos com idades compreendidas entre os 6/7 anos de idade, todos matriculados no 1º ano pela primeira vez, no 1º ano. Destes alunos, 5 têm apoio educativo da escola, 3 terapia de fala, 1 beneficia de apoio do NEE e de apoio psicológico, que é prestado por uma psicóloga particular.

#### 2.3.2.9. Caraterização do meio escolar do sujeito C

A escola do 1º ciclo do EB que o sujeito C frequenta tem Jardim de Infância associado. É frequentada por um total de 292 alunos, distribuídos por 12 turmas da 1ª ano ao 4º ano e 5 turmas do pré-escolar, tem um total de 28 docentes e 8 auxiliares de ação educativa. O edifício escolar EB/JI que o sujeito C frequenta é constituído por dois pisos (rés do chão e 1º andar), com 18 salas de aulas, distribuídas por dois blocos contíguos. As salas são amplas sendo a sua área relativamente suficiente para o número de alunos que cada uma comporta e para o bom funcionamento das aulas. Existe, ainda, dentro do edifício escolar, uma cozinha de apoio ao refeitório, uma sala de ginástica e um sótão utilizado,

geralmente, pelo pré-escolar, nos dias de chuva e apelidado de “sala da brincadeira”. Existe um espaço, ao ar livre, cimentado, onde os alunos brincam à hora do recreio que possui algum equipamento nomeadamente, um escorrega e um cesto de basquetebol. A escola está inserida num meio rural.

O critério de escolha da amostra teve a ver, essencialmente, com o ano de matrícula (1º ano), a entrada para o 1º ciclo do EB e, portanto, o impacto nas interações sociais que esse fator acarreta.

Por outro lado, a idade correspondente ao 1 ano de escolaridade, 6/7 anos, já permite a recolha de alguns dados, no âmbito da socialização, sob o ponto de vista do próprio e dos seus pares.

Espera-se que crianças, nesta fase (6/7 anos), brinquem principalmente em grupos de amigos do mesmo sexo e criem mais estabilidade nas suas amizades. Lealdade e confiança tornam-se importantes qualidades de bons amigos e começam a distinguir os “amigos” de “os melhores amigos”. Este é um marco importante no desenvolvimento social da criança, ou seja como refere Children’s Health Encyclopedia, além de ganhar a aceitação do grupo de pares, uma das marcas da competência social, destas idades é a capacidade de formar e manter amizades próximas e satisfatórias.

### **2.3.3. Materiais/Instrumentos Utilizados**

Para a realização deste estudo serão utilizados diversos instrumentos de pesquisa para a recolha dos dados, nomeadamente:

-Entrevistas:

- Entrevistas às professoras, das turmas dos alunos A, B e C; (anexo IV)
- Entrevistas aos professores de Expressão Físico-Motora, dos alunos A, B e C; (anexo VI)
- Entrevistas às mães dos alunos A B e C; (anexo VII)

- Entrevistas às coordenadoras das escolas dos alunos A, B e C; (anexo VIII)
- Entrevistas aos auxiliares de ação educativa, responsáveis pelos recreios das turmas dos alunos A, B e C; (anexo X)

#### Questionários

- Questionário sociométrico aos alunos das turmas a que pertencem os alunos A, B e C referindo-se a um contexto de sala de aula e de recreio; (anexo XIII)

#### Pesquisa documental

- Plano Anual de Atividades das escolas a que pertencem os alunos A, B e C; (anexo XVIII)
- Projetos Curriculares de Turma das duas turmas a que pertencem os alunos A, B e C; (anexo XVII)

### **2.3.4.Procedimentos**

Antes da aplicação dos instrumentos (testes sociométricos e entrevistas) foi solicitada autorização para a sua realização aos conselhos executivos das respetivas básicas. Aquando da realização das entrevistas foi feito um contacto prévio com os entrevistados onde os mesmos ficaram ao corrente do assunto que iria ser falado, da data e hora da realização da entrevista e do espaço, privado, escolhido para o efeito. Foram realizadas 3 entrevistas para possível adequação de respostas e cálculo do tempo utilizado para a sua realização definitiva. As entrevistas foram individuais e duraram entre 10 a 20 minutos. Sendo de 10 minutos as mais curtas (auxiliares de ação educativa, mães e coordenadoras de escola) e de cerca de 20 minutos as mais longas (docente titular de turma e docente de Expressão Físico-Motora).

Ao iniciar a entrevista foi explicado, a cada um dos entrevistados, o que se pretendia; qual o objetivo da entrevista e a necessidade da sua colaboração; assegurou-se a confidencialidade das suas respostas; apresentou-se as questões oralmente, uma da cada

vez; usou-se um tom informal; evitou-se influenciar as respostas; terminou-se a entrevista como se começou, num ambiente cordial.

Embora existisse um guião de entrevista, no decorrer das mesmas adequou-se alguma questão, de acordo com a pertinência do assunto que surgia, no momento.

As entrevistas foram gravadas para que houvesse mais fidelidade na recolha da informação. Posteriormente, procedeu-se à transcrição das mesmas para registos escritos e conseqüente maior eficácia, na sua análise. Os entrevistados leram as entrevistas transcritas e concordaram.

As perguntas foram submetidas a uma análise de conteúdo segundo a metodologia descrita por Bardin (1977). Segundo este autor (1977) existem três polos cronológicos delineados - pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação – é na fase da exploração do material que se procede à codificação dos dados do *corpus* do trabalho. No processo de codificação, com base nas opções metodológicas acima referidas, são selecionadas as unidades de registo, a seleção das regras de enumeração e a escolha de categorias (classificação e agregação). O *corpus* deste é constituído pelo número de entrevistas. Após a definição do *corpus*, todas as entrevistas foram transcritas. A definição do sistema de categorias, na medida em que se optou por um tipo de análise de conteúdo misto, irá ser feita através da combinação de um processo de categorização *à posteriori e à priori*.

Numa fase posterior devem ser escolhidas as unidades de registo, de contexto e de enumeração, três tipos de unidades constitutivas de uma análise de conteúdo (Vala, 1986).

Entende-se por unidades de registo, a unidade de significação a codificar, as quais podem ser formais (palavra, parágrafo, etc.) ou semântica (tema); a unidade de contexto diz respeito a segmentos de texto mais extensos, nos quais se inserem as unidades de registo, onde se define o seu significado; por fim as unidades de enumeração permitem quantificar a observação, por exemplo, pela frequência de determinada palavra.

No que diz respeito à unidade de registo, nesta análise, optámos pelo tema, o qual, segundo Bardin (1977, p.105) tem sido bastante utilizado na análise de conteúdo, tendo em conta que “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Ainda segundo Bardin (1977, p. 106) “o tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças...”, como o que acontece no estudo em causa. A análise temática irá permitir delinear ‘núcleos de sentido’, através da sua presença e frequência nas entrevistas, atribuindo significado ao objetivo analítico em causa.

Assim, os tipos de enumeração selecionados dizem respeito à ausência ou à presença das unidades de registo ou de contexto, bem como à frequência das mesmas no respetivo *corpus*. A opção pela análise temática induz que o critério utilizado no processo de categorização seja semântico, o que irá permitir a criação de categorias em que estejam reunidos os diversos temas encontrados, sob títulos conceituais.

Aplicámos, individualmente, o teste sociométrico a cada um dos alunos das turmas, onde estão inseridos os alunos com SA, numa sala escolhida, em cada espaço escola, para o efeito. Os testes foram aplicados a todas as crianças, no mesmo dia, relativamente às turmas da EBI Canto da Maia e EBI de Água de Pau. Na turma da EBI de Ribeira Grande foi necessário aplicar o teste a 2 alunos, no dia seguinte devido a terem faltado à escola, no dia da aplicação do teste sociométrico. As perguntas foram verbalizadas e o registo escrito das mesmas, feito pelo agente da entrevista. De acordo com Northway (1999) cada pergunta só deve ser repetida uma vez, se a criança não responde mesmo depois de se lhe ter repetido a pergunta, o espaço da resposta deve ficar em branco, no seu teste.

Procedeu-se à aplicação de um pré-teste sociométrico a 3 alunos, para calcular o tempo de duração do mesmo, assim como a adequação das questões postas. O tempo de aplicação individual de cada guião do teste sociométrico foi de cerca de 10 minutos.

Os dados obtidos através do questionário sociométrico foram registados na folha de sumário da matriz sociométrica o que nos permitiu, a elaboração de um quadro de dupla entrada, que por sua vez nos deu a estrutura das relações existentes entre o grupo de alunos da turma. O tratamento dos dados dos testes sociométricos foi feito através do sistema SPSS.

A análise de conteúdo pressupôs dois momentos. Um 1º momento em que procedemos à recolha da informação, neste caso concreto no PAA de “escola” e no PCT e um 2º momento em que consultámos e analisámos o conteúdo específico para este estudo, existente nessa documentação, a existência de atividades específicas destinadas a promover a interação entre pares, dos alunos com e sem SA.

Numa fase posterior, depois de aplicados todos os instrumentos a utilizar para a recolha de dados, assim como a análise de conteúdo do PCT e do PAA, fizemos uma comparação dos dados recolhidos. Como Igea, et al. (1995 *cit. in* Calado, S., et al., 2005 p.1) argumenta “O facto de o investigador utilizar diversos métodos para recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspetivas da mesma situação, bem como obter informações de diferente natureza e proceder, posteriormente, à comparação sobre as diversas informações, (...)”.

Esse confronto comparativo permite termos uma noção mais correta das interações entre pares dos alunos da amostra, uma vez que a recolha de dados é feita em variados contextos e segundo várias concetualizações.

### III-APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Referidos e descritos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a realização deste trabalho, optamos, neste capítulo, por proceder à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos ao longo do processo.

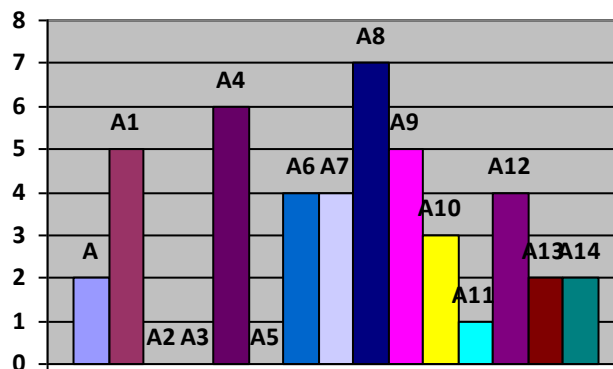
#### 3.1. Apresentação e análise dos resultados dos testes sociométricos

De seguida apresentaremos os resultados da aplicação dos testes sociométricos. Por questões de confidencialidade e como já foi anteriormente referido, neste trabalho, os alunos portadores de SA serão designados por sujeito A, sujeito B e sujeito C, conforme a EBI onde estão integrados. Aos colegas de turma foi respetivamente atribuída a nomenclatura A1, A2..., B1, B2... C1, C2...

Como o teste é anónimo não é possível verificar a mutualidade, no que diz respeito à eleição mútua de dois alunos. As incongruências também não são possíveis de verificar exatamente pelo anonimato dos testes.

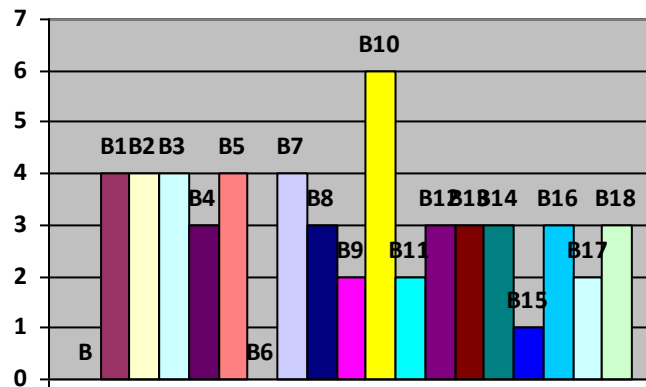
Os gráficos seguintes ilustram e sintetizam, de uma forma simplificada os resultados obtidos.

Com quem mais gostas de trabalhar na sala de aula?



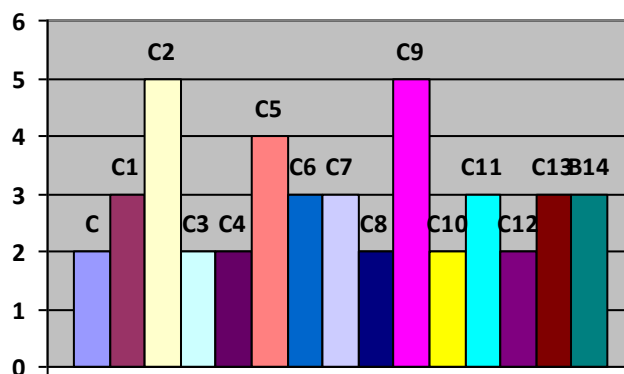
**Gráfico 1** - Resultados das preferências da turma do sujeito A

Analisando o gráfico 1 podemos concluir que os alunos A8 e A4 são os alunos que reúnem mais preferências por parte dos colegas, enquanto os alunos A2, A3 e o A5 são os que não são escolhidos por nenhum dos colegas. O aluno A, portador de SA foi escolhido duas vezes em pé de igualdade com mais dois colegas e com apenas três colegas abaixo na tabela.



**Gráfico 2** – Resultados das preferências da turma do sujeito B

Analisando o gráfico 2 podemos concluir que o aluno B10 é o que reúne mais preferências por parte dos colegas, enquanto o B e o B6 são os alunos que não são escolhidos por nenhum dos colegas. O aluno B, portador de SA não foi preferido por nenhum dos colegas para trabalhar na sala de aula.

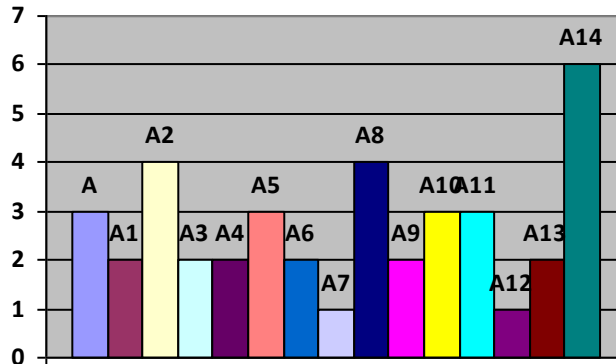


**Gráfico 3** – Resultados das preferências da turma do sujeito C

Analisando o gráfico 3 podemos concluir que os alunos C2 e C9 são os que reúnem mais preferências por parte dos colegas. Não existem alunos sobre os quais não recai nenhuma escolha. Os alunos C, C3, C4, C8, C10 e C12 com duas escolhas são os menos preferidos pelos colegas. O aluno C, portador de SA está entre os menos escolhidos pelos colegas para trabalhar na sala de aula.

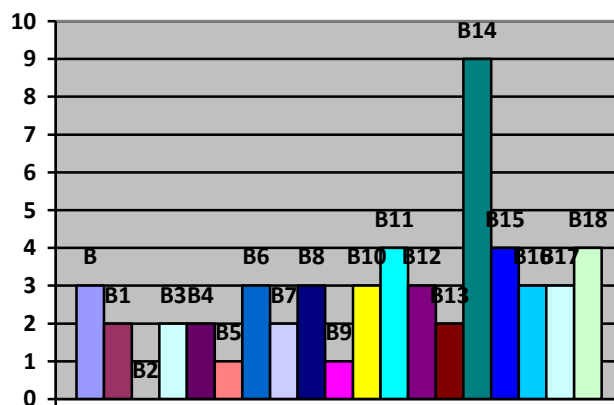
Em função da análise feita aos resultados obtidos sobre esta questão podemos concluir que os alunos SA não são os preferidos, pelos seus pares, para trabalhar na sala de aula.

Com quem não te importas de trabalhar na sala de aula?



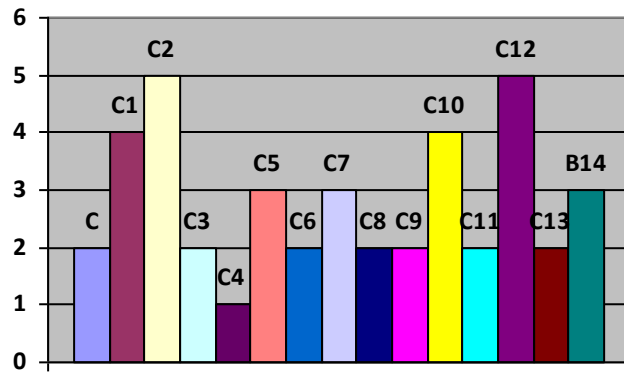
**Gráfico 4** – Resultados das preferências da turma do sujeito A

Analisando o gráfico 4 podemos concluir que o aluno A14 é o que reúne mais preferências por parte dos colegas. Não existem alunos sobre os quais não recai nenhuma escolha. Os alunos A7 e A12 com duas escolhas são os menos preferidos pelos colegas. O aluno A, portador de SA obteve três escolhas. Pode dizer-se que obteve uma posição média no grupo relativamente a esta questão.



**Gráfico 5**- Resultados das preferências da turma do sujeito B

Analisando o gráfico 5 podemos concluir que o aluno B14 é o que reúne mais preferências por parte dos colegas, com um distanciamento muito grande relativamente às outras preferências, enquanto o aluno B2 não é escolhido por nenhum dos colegas. O aluno B, portador de SA obteve três escolhas. Pode dizer-se que obteve uma posição média no grupo relativamente a esta questão.

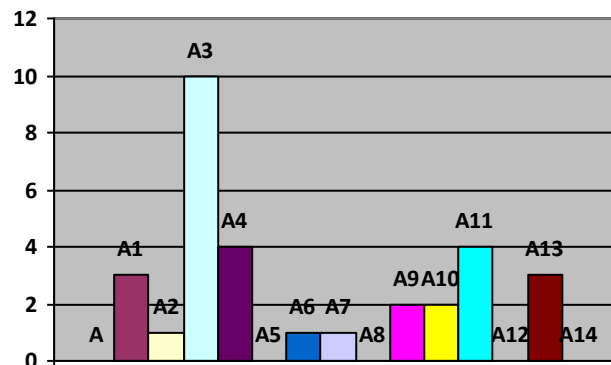


**Gráfico 6** – Resultados das preferências da turma do sujeito C

Analisando o gráfico 6 podemos concluir que os alunos C2 e C12 são os que reúnem mais preferências por parte dos colegas. Não existem alunos sobre os quais não recai nenhuma escolha. O aluno C4 com uma escolha é o menos preferido pelos colegas. O aluno C, portador de SA obteve duas escolhas. Pode dizer-se que obteve uma posição média no grupo relativamente a esta questão.

Relativamente à questão colocada podemos concluir, perante os resultados, que os alunos SA mantêm uma posição média de escolhas em relação aos seus pares.

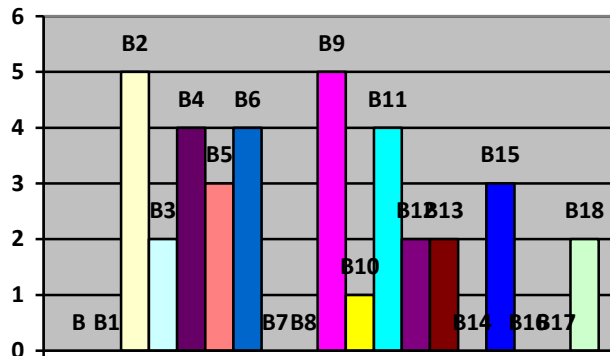
Com quem não gostas de trabalhar na sala de aula?



**Gráfico 7** – Resultados das preferências da turma do sujeito A

Analisando o gráfico 7 podemos concluir que o aluno A3 é o mais rejeitado por parte dos colegas, enquanto os alunos: A, A5, A8, A12 e o A14 são os que não são escolhidos por nenhum dos colegas e portanto os menos rejeitados pela turma. O aluno A, portador de SA não foi escolhido por nenhum dos colegas estando, assim no grupo dos menos rejeitados pelos colegas para trabalhar, na sala de aula.

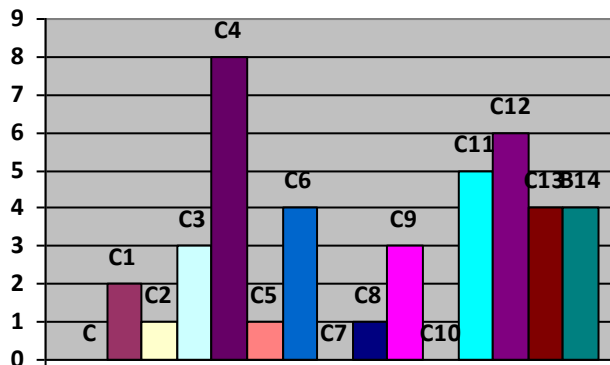
Nesta questão perguntou-se aos alunos a causa da rejeição, estes deram, como razão principal falta de atenção e de concentração.



**Gráfico 8** – Resultados das preferências da turma do sujeito B

Analisando o gráfico 8 podemos concluir que o aluno B2 é o mais rejeitado por parte dos colegas, enquanto os alunos B,B1,B7,B8,B14, B16 e o B17 são os alunos que não são escolhidos por nenhum dos colegas e portanto os menos rejeitados pela turma. O aluno B, portador de SA não foi rejeitado por nenhum dos colegas estando, assim no grupo dos menos rejeitados para trabalhar, na sala de aula.

Nesta questão perguntou-se aos alunos a causa da rejeição, estes deram, como principais razões, falta de atenção/concentração e falta de ideias.



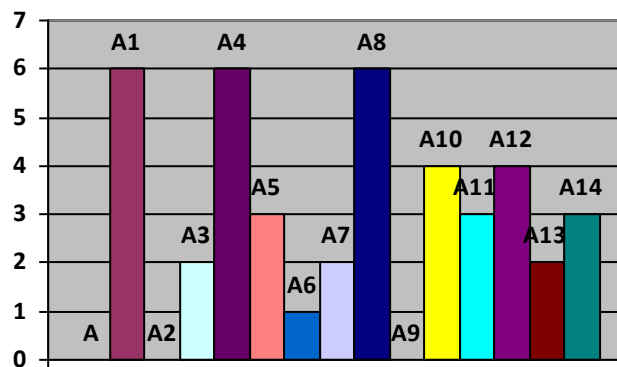
**Gráfico 9** – Resultados das preferências da turma do sujeito C

Analisando o gráfico 9 podemos concluir que o aluno C4 é o mais rejeitado por parte dos colegas, enquanto os alunos C, C7,e o C10 são os alunos que não são escolhidos por nenhum dos colegas e portanto os menos rejeitados. O aluno C, portador de SA não foi escolhido por nenhum dos colegas estando, assim no grupo dos menos rejeitados para

trabalhar, na sala de aula. Nesta questão perguntou-se aos alunos a causa da rejeição. Eles deram, como razão principal falta de atenção e de concentração.

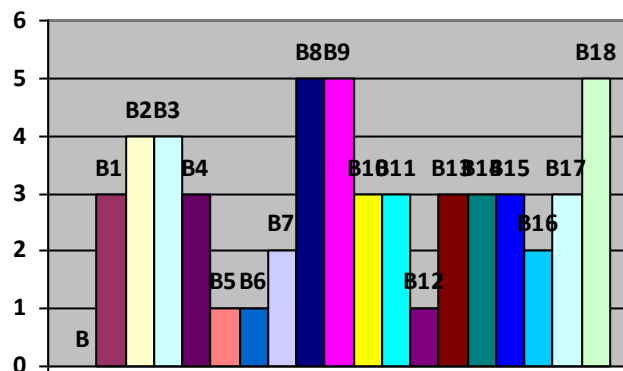
Relativamente à questão colocada podemos concluir, perante os resultados, que os alunos SA não são rejeitados pelos seus pares para trabalhar na sala de aula. Também podemos concluir que a falta de atenção e de concentração é a causa comum da rejeição para as três turmas inquiridas.

Com quem mais gostas de brincar no recreio?



**Gráfico 10** – Resultados das preferências da turma do sujeito A

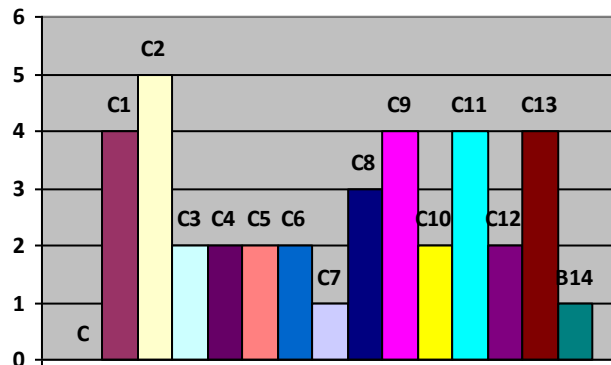
Analisando o gráfico 10 podemos concluir que os alunos A1, A4 e A8 são os que reúnem mais preferências por parte dos colegas, enquanto os alunos A, A2 e A9 não são escolhidos por nenhum dos colegas. O aluno A, portador de SA ao não ser escolhido, faz parte do grupo dos não preferidos pelos colegas para brincar no recreio.



**Gráfico 11** – Resultados das preferências da turma do sujeito B

Analisando o gráfico 11 podemos concluir que os alunos B8, B9 e B18 são os que reúnem mais preferências por parte dos colegas, enquanto o B não é escolhido por nenhum deles. O aluno B, portador de SA ao ser o único não escolhido por nenhum

colega leva-nos a concluir que não é o preferido de ninguém, na turma, para brincar no recreio.

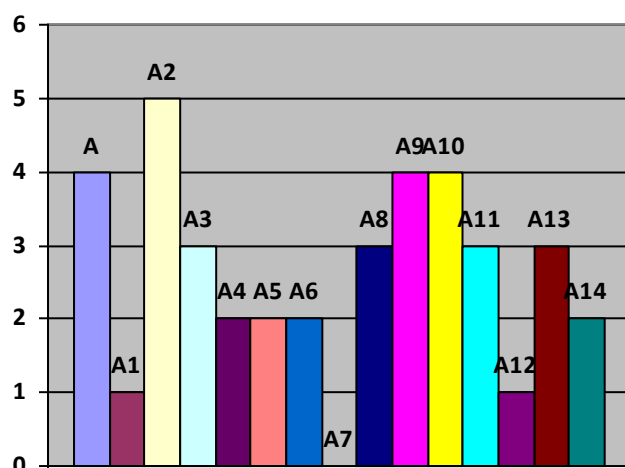


**Gráfico 12** – Resultados das preferências da turma do sujeito C

Analisando o gráfico 12 podemos concluir que o aluno C2 é o que reúne mais preferências por parte dos colegas, enquanto o C não é escolhido por nenhum deles. O aluno C, portador de SA ao ser o único não escolhido por nenhum colega leva-nos a concluir que não é o preferido de ninguém, na turma, para brincar no recreio.

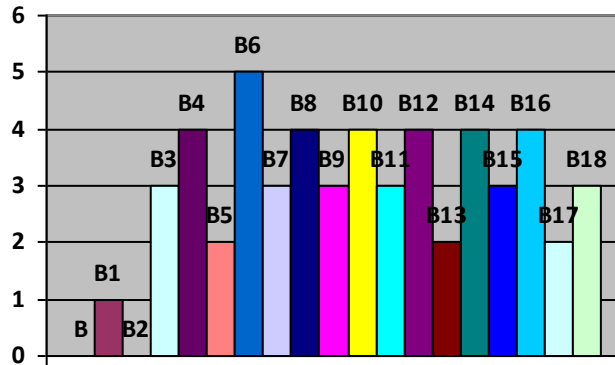
Em função da análise feita aos resultados obtidos sobre esta questão, podemos concluir que os alunos SA não são os preferidos, pelos seus pares, para brincar no recreio.

Com quem não te importas de brincar no recreio?



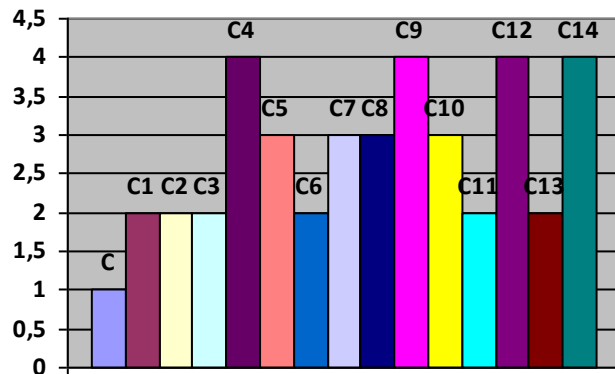
**Gráfico 13** – Resultados das preferências da turma do sujeito A

Analisando o gráfico 13 podemos concluir que o aluno A2 é o que reúne mais preferências por parte dos colegas, enquanto o A7 não é escolhido por nenhum dos colegas. O aluno A, portador de SA ao ser escolhidos quatro vezes é indicador de que o grupo turma não se importaria de brincar com ele no recreio e que portanto não o rejeita para as brincadeiras.



**Gráfico 14** – Resultados das preferências da turma do sujeito B

Analisando o gráfico 14 podemos concluir que o aluno B6 é o que reúne mais preferências por parte dos colegas, enquanto o aluno B não é escolhido por nenhum deles. O aluno B, portador de SA ao ser o único não escolhido por nenhum colega leva-nos a concluir que o grupo turma não tem interesse em brincar com ele no recreio.

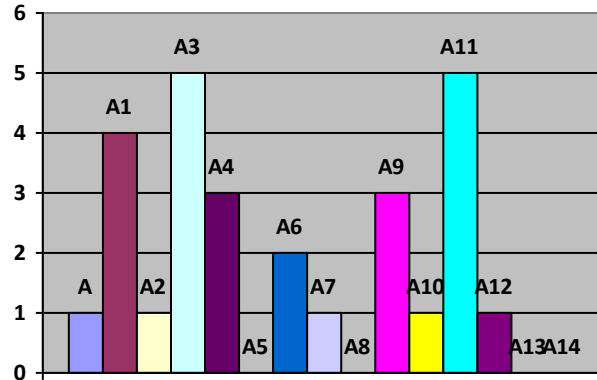


**Gráfico 15** – Resultados das preferências da turma do sujeito C

Analisando o gráfico 15 podemos concluir que os os alunos C4,C9,C12 e C14 são os que reúnem mais preferências por parte dos colegas, enquanto o aluno C é escolhido apenas uma vez. O aluno C, portador de SA ao ter o nível mais baixo das preferências dos colegas leva-nos a concluir que o grupo turma não tem interesse em brincar com ele no recreio.

Em função da análise feita aos resultados obtidos sobre esta questão, podemos concluir que os colegas de turma dos alunos SA não demonstram interesse em brincar com eles no recreio.

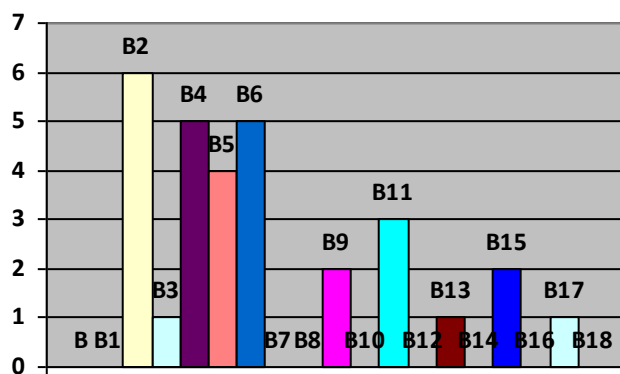
Com quem não gostas de brincar no recreio?



**Gráfico 16** – Resultados das preferências da turma do sujeito A

Analisando o gráfico 16 podemos concluir que os alunos A3 e A11 são os mais rejeitados. Os alunos menos rejeitados pela turma são o A5, A8, A13 e A14. O aluno A portador de SA ao ser escolhido, apenas, uma vez leva-nos a concluir que não é rejeitado pelos colegas para brincar no recreio.

Nesta questão perguntou-se aos alunos a causa da rejeição. Eles deram, como razão principal, bater e dar pontapés.

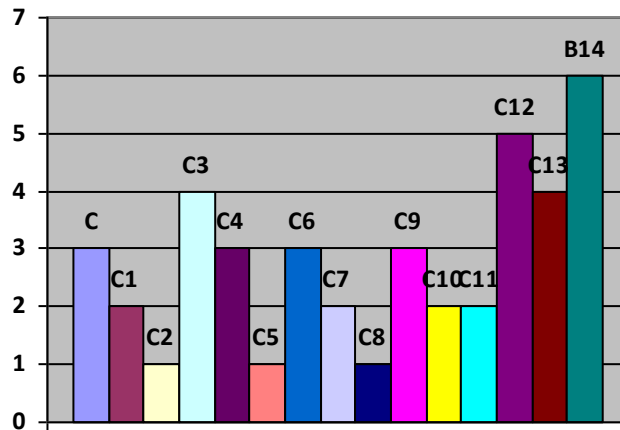


**Gráfico 17** – Resultados das preferências da turma do sujeito B

Analisando o gráfico 17 podemos concluir que o aluno B2 é o mais rejeitado. Os alunos menos rejeitados pela turma são: o B, B1, B7, B8, B12, B14, B16 e B18. O aluno B

portador de SA ao não ser escolhido, por nenhum colega, leva-nos a concluir que não é rejeitado pelos colegas para brincar no recreio.

Nesta questão perguntou-se aos alunos a causa da rejeição. Eles deram, como razões, bater nos outros e não gostar das brincadeiras deles.



**Gráfico18** – Resultados das preferências da turma do sujeito C

Analisando o gráfico 18 podemos concluir que o aluno C12 é o mais rejeitado. Os alunos menos rejeitados pela turma são: o aluno C2, C5 e o C8. O aluno C portador de SA ao ser escolhido três vezes pelos colegas, leva-nos a concluir que em parte é rejeitado pelos colegas para brincar no recreio.

Nesta questão perguntou-se aos alunos a causa da rejeição. Eles deram, como razão para tal bater e serem excluídos das brincadeiras.

Relativamente à questão colocada podemos concluir, perante os resultados, que os alunos SA embora não fiquem entre os mais rejeitados são escolhidos por alguns dos seus pares como os que não gostam de brincar no recreio. Também podemos concluir que a causa comum, às três turmas inquiridas, para essa rejeição é o bater.

### 3.1.1. Análise estatística dos dados sociométricos

Para uma melhor análise, os dados anteriores foram trabalhados, estatisticamente, sendo agrupados na sua totalidade segundo as três questões base: com quem mais gostas de

brincar/trabalhar; com quem não se importa de brincar/trabalhar; com quem não gosta de trabalhar/brincar.

	Grupo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Com quem mais gosta de brincar/trabalhar	Com Síndrome	6	3,50	21,00
	Normais	6	9,50	57,00
	Total	12		

	Com quem mais gosta de brincar/trabalhar
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	21,000
Z	-2,994
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,002 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Grupo

Perante estes resultados podemos concluir, com um nível de significância de 5%, que a escolha dos alunos não é a mesma relativamente aos alunos SA e os ditos normais ( $p=0,002$ ). Quando questionados sobre quem mais gostam de brincar no recreio ou trabalhar na sala de aula, as suas preferências vão para os alunos ditos “normais”.

Com quem não se importa de brincar/trabalhar	Com Síndrome	6	6,33	38,00
	Normais	6	6,67	40,00
	Total	12		

	Com quem não se importa de brincar/trabalhar
Mann-Whitney U	17,000
Wilcoxon W	38,000
Z	-,162
Asymp. Sig. (2-tailed)	,872
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,937 <sup>a</sup>

- a. Not corrected for ties.  
b. Grouping Variable: Grupo

Relativamente a esta questão podemos concluir, com um nível de significância de 5%, que não há diferenças nas escolhas dos alunos SA e ditos normais ( $p=0,937$ ). Quando questionados sobre quem não se importam de brincar no recreio ou trabalhar na sala de aula, não há preferência por nenhum dos grupos. Neste caso, quer o grupo de alunos com SA quer o grupo dos ditos "normais" têm estatisticamente a mesma média de escolhas. Não se encontram, portanto, diferenças significativas entre as médias dos grupos considerados.

Com quem não gosta de brincar/trabalhar	Com Síndrome Normais	6	4,42	26,50
	Total	6	8,58	51,50
		12		

	Com quem não gosta de brincar/trabalhar
Mann-Whitney U	5,500
Wilcoxon W	26,500
Z	-2,041
Asymp. Sig. (2-tailed)	,041
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,041 <sup>a</sup>

- a. Not corrected for ties.  
b. Grouping Variable: Grupo

Podemos concluir, perante estes resultados, com um nível de significância de 5%, que a escolha dos alunos não é a mesma quando se trata de alunos SA ou ditos normais ( $p=0,041$ ). Quando questionados sobre quem não gostam de brincar no recreio ou trabalhar na sala de aula, o grupo com maior média é o grupo dos alunos ditos "normais", ou seja, os alunos com SA não são os eleitos "com quem não se gosta de brincar/trabalhar". Os eleitos são os colegas ditos "normais".

Esta matriz apesar das limitações quantitativas da amostra, revela alguma potencialidade ao confirmar o baixo nível de interação social dos alunos SA com os seus pares em contexto escolar.

### **3.2. Apresentação e análise das entrevistas**

Neste ponto apresenta-se os resultados obtidos através das entrevistas.

#### **3.2.1. Análise de conteúdo às entrevistas às mães**

**Dimensão:** Síndrome de Asperger

**Categorias:** Sintomas; Idade; Acompanhamento médico; Utilidade do acompanhamento médico; Contexto escolar; Funcionamento escolar; Relação com os professores; Expetativas face à integração escolar.

**Objetivo:** Perceber junto das mães qual a idade em que surgiram sintomas da diferença nos seus filhos.

**Sintomas – idade**

As mães entrevistadas mencionaram que começaram a sentir diferenças nos seus filhos entre os dois anos e os quatro anos de idade. Uma delas refere que por volta dos dois anos foi logo ao médico e foi confrontada com o início das complicações/dificuldades.

“Aos quatro anos quando ele entrou para o pré-escolar. Até aí sempre fez coisas para além da sua idade, sabia ler aos três anos. É filho único não tinha termo de comparação.” (Sujeito A)

“Aos três anos.” (Sujeito B)

“Por volta dos dois anos é normal as crianças falarem e ele não falava nada. Fui logo ao médico e começaram as complicações.” (Sujeito C)

**Acompanhamento médico**

**Objetivo:** Os alunos têm acompanhamento médico

Todas as mães referem que os seus filhos recebem ou já receberam acompanhamento médico, nomeadamente de psicólogos, terapeutas da fala e do ensino especial e pediatras de desenvolvimento.

“Sim. É seguido no HDES por uma psicóloga e por uma técnica de educação especial.” (Sujeito A)

“Cá e em Lisboa. É acompanhado, neste momento, pelo CADIN e no HDES, pela pediatra de desenvolvimento. Já foi acompanhado, na Diferenças e no hospital da Luz.” (Sujeito B)

“Até ao ano passado foi sempre acompanhado por uma psicóloga e uma terapeuta de fala. Por questões financeiras tive de deixar as consultas.” (Sujeito C)

### **Utilidade do acompanhamento médico**

**Objetivo:** Perceber perante as mães se o acompanhamento médico tem/teve utilidade.

O acompanhamento médico é visto por duas mães como sendo de grande utilidade. Por outro lado, uma mãe menciona que só vê algumas melhorias no seu filho devido à intervenção dos técnicos que trabalham junto deste, pois os médicos só o medicam.

“Tem melhorado imenso, as consultas têm reduzido. São, agora, uma vez por ano.” (Sujeito A)

“Os médicos só dão diagnósticos e medicação. Melhorias, só vejo com a intervenção dos técnicos que trabalham com ele.” (Sujeito B)

“Muita utilidade, mesmo muita. Evoluiu muito.” (Sujeito C)

### **Contexto escolar**

**Objetivo:** Saber quais as preocupações das mães com a entrada dos filhos na escola.

Uma mãe refere que os seus receios, com a aproximação da entrada do seu filho na escola foi ao nível do estar na sala de aula. Outra menciona que teve algum receio, mas que ele teve uma boa professora e um bom apoio. Por último, uma mãe proferiu não ter sentido preocupações a esse nível.

As mães que pronunciaram algumas preocupações com a entrada dos filhos na escola fizeram-no ao nível do estar/ comportamento numa sala de aula, do receio e do não terem uma professora que lhes desse um bom apoio.

“Não estava preocupada.” (Sujeito A)

“Se ele se conseguia integrar a tempo inteiro, na sala de aula, durante tanto tempo, estar sentado, pois o pré-escolar é muito diferente do 1º ciclo.” (Sujeito B)

“Os pais preocupam-se sempre com isso, mas depois ele teve uma boa professora e apoio.” (Sujeito C)

### **Funcionamento escolar**

**Objetivo:** Ter a perceção, por parte das mães, do conhecimento relativamente ao contexto escolar e mais especificamente do professor que iria estar afeto à criança.

As mães referiram já possuírem conhecimento quer do funcionamento da escola, quer dos funcionários e professores da escola, visto que os filhos já frequentarem o pré-escolar da mesma escola ou por terem filhos mais velhos que também a frequentaram.

“Sim, já sabia quem era a professora. Eu própria andei naquela escola e ele estava lá desde o pré-escolar.” (Sujeito A)

“A irmã, mais velha, já tinha frequentado aquela escola e a maioria dos colegas da pré acompanhou-o.” (Sujeito B)

“Ele estava naquela escola desde os três anos no pré-escolar. Já conhecia bem a escola e os funcionários.” (Sujeito C)

### **Relação com os professores**

**Objetivo:** Saber que relação/contacto possuem as mães com os professores.

As mães mantêm uma relação de proximidade com as professoras dos seus filhos e estabelecem contactos periódicos com as mesmas, sempre que ambas as partes, sentem necessidade de falar ou esclarecer coisas/dúvidas.

“Todos os meses falo com a professora e sempre que surge alguma coisa diferente. Quando vou à consulta levo relatório da professora e digo-lhe o que se passou lá.” (Sujeito A)

“Sim, falamos várias vezes por semana. Falamos sempre que uma precisa, falamos muitas vezes.” (Sujeito B)

“Falo com a professora quando é preciso, se vejo que ele está mais irritado. Se acontecem coisas. Se a professora me manda chamar.” (Sujeito C)

### **Expetativas face à integração escolar**

**Objetivo:** Saber quais as expetativas que as mães têm face à integração e sucesso dos seus filhos na escola.

As mães entrevistadas mencionam quererem o melhor para os seus filhos, tendo consciência das limitações que os seus filhos têm ao possuírem a SA. Contudo, dizem que não irão pressionar nos estudos, eles frequentarão até onde conseguirem.

“Penso que ele vai longe, embora eu não lho exija. Tenho mais medo no secundário é que os bons alunos, às vezes, são marginalizados, mesmo aqui todos dizem o André já sabe, o André sabe tudo.” (Sujeito A)

“Que ele continue a 100% na sala de aula. Quanto ao sucesso escolar quem tem um filho assim não consegue perspetivar. É uma pergunta que se faz ao futuro.” (Sujeito B)

“As mães querem sempre o melhor para os filhos. Ele é bem esperto para a escola. Vai estudar até onde quiser.” (Sujeito C)

### **3.2.2. Análise de conteúdo às entrevistas às auxiliares de ação educativa**

**Dimensão:** Recreios escolares

**Categorias:** Espaço exterior; Critério de vigilância; Relatos entre auxiliares e docentes face aos recreios; Formação; Tipo de intervenção nos recreios; Comportamentos dos alunos nos recreios; Acompanhamento específico;

**Objetivo:** Perceber se o espaço de recreio é vigiado através de câmaras.

As auxiliares da ação educativa referem que o espaço do recreio não é vigiado por câmaras.

### **Espaço exterior**

“Não” (Sujeito A)

“Não” (Sujeito B)

“Não, senhora.” (Sujeito C)

### **Critério de vigilância**

**Objetivo:** Saber se a colocação de auxiliares de ação educativa nos recreios obedece a algum critério. Em caso afirmativo, saber qual; Tipo de intervenção nos recreios;

Apenas uma auxiliar de ação educativa diz que são colocadas em diferentes blocos para vigiarem os recreios. As restantes mencionam que a vigilância é feita em conjunto pelo recreio inteiro. Por vezes, o que definem é quem irá para o portão ou para o recinto do pátio.

“Todas vigiam em conjunto.” (Sujeito A)

“Todo o recreio é vigiado mas sem lugar definido, organizam no dia quem fica ao portão quem fica no pátio.” (Sujeito A)

“Sim. São colocadas nos diferentes blocos. Umas têm a seu cargo o bloco do 1º ano.” (Sujeito B)

“Estamos à vontade em qualquer parte do recreio. A gente corre em toda a volta para olhar nuns, pois eles têm a maneira de saltar os ferros, para a gente dizer a eles para virem para o chão. Essas coisas assim. Temos de ter olho em todos.” (Sujeito C)

### **Relatos entre auxiliares e docentes face aos recreios**

**Objetivo:** Conhecimento da existência de contactos regulares entre auxiliares e docentes sobre os recreios.

As auxiliares de ação educativa dizem não existir contactos regulares entre auxiliares e docentes sobre os recreios, apenas há relatos esporádicos caso surja alguma situação /problema.

“Não costuma haver problemas, mas se os há comunicamos.” (Sujeito A)

“Se acontece alguma coisa sim, mas é raro.” (Sujeito A)

“Sim. Sempre que acontece alguma coisa.” (Sujeito B)

“Tem algumas que de repente vão fazer queixinhas às professoras. As minhas colegas de trabalho de repente dizem. Eu não faço isso. Eu digo a eles próprios e eles obedecem. Eu meto é medo: - se tu fizeres aquilo outra vez vais para o conselho executivo!” (Sujeito C)

### **Formação**

**Objetivo:** Aferir se as auxiliares de ação educativa tiveram algum tipo de formação ligada à gestão dos recreios. Em caso afirmativo, saber quais.

A maioria das auxiliares de ação educativa alega que não teve nenhum tipo de formação associada à gestão de recreios. Apenas uma auxiliar menciona ter recebido formação sobre *bullying*

“Não.” (Sujeito A)

“Sim. Sobre *bullying*” (Sujeito A)

“Não.” (Sujeito B)

“Não senhora.” (Sujeito C)

### **Tipo de intervenção nos recreios**

**Objetivo:** Saber que tipo de intervenção as auxiliares de ação educativa têm nos recreios (vigilância ou atividades organizadas). Saber quem organiza tais atividades caso existam.

Não existe nenhum tipo de intervenção organizada nos recreios, as auxiliares apenas vigiam e informalmente corrigem alguns comportamentos. Duas auxiliares referem que, por vezes, entram em brincadeiras com os alunos.

“É mais tomar conta, mas corrijo alguma brincadeira menos própria.” (Sujeito A)

“Só vigilância mas, às vezes, faço brincadeiras dos meus tempos de escola.” (Sujeito A)

“Só faço vigilância e, às vezes, entro nas brincadeiras que eles estão a fazer.” (Sujeito B)

“Não faço atividades nenhuma. É só tomar conta dos meninos.” (Sujeito C)

### **Comportamentos dos alunos nos recreios**

**Objetivo:** Perceber se os alunos no recreio possuem algum tipo de comportamento diferente (por exemplo, isolamento).

As auxiliares de ação educativa mencionam que quando fazem vigilância nos recreios existem alguns meninos que se isolam e brincam sozinhos pois têm medo das brincadeiras dos colegas. Quando interagem em brincadeiras são com os colegas do pré-escolar. Uma auxiliar menciona comportamentos de um aluno em particular que gritava

muito, tinha brincadeiras perigosas e ou se isolava por completo dos colegas ou brincava com eles, dependia do grupo.

“Existe um menino que se isola mais, tem receio que o magoem e se brinca com outros é com os do pré-escolar.” (Sujeito A)

“Há um menino que se isola e se brinca é só com os do pré-escolar. Faz muitas queixas não entende as brincadeiras que os outros lhe fazem, é muito calado.” (Sujeito A)

“Sim. Isola-se, não quer brincar com os outros no recreio. Brinca sozinho, fala sozinho, brinca sem nada mas como se tivesse os objetos.” (Sujeito B)

“De repente brigam, uns com os outros, Encontra-se alguns que brigam uns com os outros. Depende do grupo que eles fazem. Eles correm. Uns estão num lado, outros estão noutra brincando. Ele era terrível para a professora, para a gente. A gente falava com ele, ele gritava. Eu tinha medo. Eu dizia à Maria que o conhece e mora para a rua direita: - Ó Maria pega nele! Fala com ele. Não se podia de maneira nenhuma. Ele grita muito. Ele não para, depende dos amigos que estão com ele. Gosta muito de estar pendurado. Às vezes está brincando com um boneco sozinho e vem-me trazer. Umás vezes brinca com os outros (depende quem é), outras vezes brinca sozinho.” (Sujeito C)

### **Acompanhamento específico**

**Objetivo:** Aferir se as auxiliares dão algum acompanhamento especial a alunos com características específicas.

As auxiliares nos recreios não dão nenhum acompanhamento especial aos alunos com características específicas (SA), pois não possuem formação para tal, apenas os tentam acalmar sempre que necessário. Elas referem que tentam, nos recreios, fazer com que estes alunos com características específicas brinquem com os outros, acalmá-los quando necessário e passear com eles.

“Tento que ele brinque com os outros mas ele não gosta e também os outros não gostam muito que ele entre nas brincadeiras por que ele é pouco ativo.” (Sujeito A)

“Tentamos que ele brinque com os outros, mas ele não mostra interesse.” (Sujeito A)

“Acalmo-o, pois ele agita-se às vezes se outros alunos se metem com ele. Tento ir buscá-lo para ir brincar com os outros.” (Sujeito B)

“Eu dou o braço a eles. Eles enfiam o braço em mim e passeio com eles. Eu fico no recreio, diante das professoras e tudo. Às vezes o braço não dá, passeando de braço com eles Muita vez eu passeio com eles. Ainda hoje estive passeando com eles. Estive na parte da frente, fui de roda. Estou sempre com o olho para eles não saltarem.” (Sujeito c)

### **3.2.3. Análise de conteúdo às entrevistas às coordenadoras de escola**

**Dimensão:** Contexto Escolar

**Categorias:** Condições do contexto escolar; Projeto Educativo de Escola e Socialização dos alunos com SA.

#### **Condições do contexto escolar**

**Objetivo:** Aferir se as coordenadoras de escola consideram que as suas escolas possuem condições para integrar alunos com SA.

Duas Coordenadoras referem que nas suas escolas, o principal é a integração destes alunos portadores de SA. Uma inclusivamente menciona que são completamente integráveis em ensino regular, visto que não prejudicam as aprendizagens, sendo contudo, necessário ter mais alguma atenção do que com os outros alunos. Uma terceira coordenadora diz que quando a escola recebeu alunos portadores de SA, achavam que seria mais benéfico para estes alunos frequentarem um centro especializado em Autismo, mas foi vontade dos pais e do próprio conselho executivo da escola que permanecessem na escola.

“É uma escola pequena que todas as professoras conhecem os alunos desde que entram para o pré-escolar, portanto ideal para a sua integração.” (Sujeito A)

“Quando recebemos este aluno achamos que ele devia ir para um centro de autistas, mas o conselho executivo e os pais acharam que devia ficar na escola.” (Sujeito B)

“A escola propriamente dita não diferencia nada das outras escolas. Eu acho que esses alunos são perfeitamente integráveis na escola regular porque a síndrome que eles têm não prejudica nada as aprendizagens e não os distingue das outras crianças. Simplesmente têm de ter uma atenção, se calhar maior, redobrada, mas a nossa escola como outra qualquer tem todas as condições para isso.” (Sujeito C)

#### **Projeto Educativo de Escola**

**Objetivo:** Saber se o Projeto Educativo de Escola contempla propostas de intervenção promotoras de socialização, tendo em conta as características específicas dos alunos com SA.

Uma das coordenadoras refere que no início, como não tinham a perceção das características dos alunos com SA não contemplavam propostas de intervenção

promotoras de socialização, todavia, com o avançar do ano letivo foram adequando a sua forma de intervenção segundo as necessidades.

As restantes coordenadoras entrevistadas alegaram que nas suas escolas, as atividades contemplam sempre a socialização e interação de todos os alunos. São dinamizados convívios entre turmas, atividades desportivas; festas de final de período, entre outras.

“Contemplam muitas propostas de atividades que promovem uma interação futura na sociedade: convívios de Educação Físico-Motora, festas de final de período passeios ao nível de escola.” (Sujeito A)

“De início não, pois não tínhamos a noção exata das características e das necessidades do aluno, mas fomos adequando ao longo do ano.” (Sujeito B)

“Ter a perceção das coordenadoras de escola sobre a socialização dos alunos com Síndrome de Asperger no contexto escolar.” (Sujeito C)

### **Socialização dos alunos com SA**

**Objetivo:** Ter a perceção das coordenadoras de escola sobre a socialização dos alunos com SA no contexto escolar.

Para que a socialização de alunos com SA, no contexto escolar, tenha o sucesso pretendido é necessário ter em atenção não só a turma onde estes alunos se devem inserir, tendo de ser uma turma calma, devido a serem alunos com tendência para de distraírem, mas também ter em atenção ao docente que irá receber estes alunos. Deve existir de igual forma um apoio sistemático aos docentes que trabalham com estes alunos especiais para que possam colocar e esclarecer dúvidas. Algumas vezes, como faz referência uma coordenadora, a socialização em contexto escolar é prejudicado pelas famílias ao tentarem proteger demasiados os filhos portadores desta síndrome.

“São crianças como as outras, mas com características mais específicas que tem de ser tidas em conta pelas professoras que as recebem mais do que pela escola no seu todo. Não será muito fácil a sua integração e deve ter-se cuidado com a turma onde vão ser integrados tanto pelo docente, como pelos colegas. Tem tendência para se dispersar, necessitam de um grupo turma calmo e organizado.” (Sujeito A)

“Os alunos desta escola estão habituados a ter alunos diferentes e não cria problemas. Os colegas da turma tentam chamá-lo para as brincadeiras mas ele não se aproxima, só gosta de brincar sozinho não vai a maior parte das vezes que o chamam. Relativamente aos docentes que trabalham com estes alunos devem ter sempre apoios.” (Sujeito B)

“ (...) socialização em contexto escolar é perfeitamente viável para esses alunos com Síndrome de Asperger, claro depende do caráter do aluno. Neste caso específico é um aluno com, digamos, uma

personalidade vincada e teimoso, o que dificulta a socialização. Não é tanto pela síndrome que ele tem, porque há outras crianças com a mesma síndrome que não se comportam da mesma maneira, mas pelo “background” que ele tem da família que o protege imenso e só prejudica. Ele pensa que pode fazer o que quer porque tem aquela síndrome e a professora não vai brigar tanto com ele. Ele sabe que é especial e aproveita-se disso para ter certos comportamentos. Mas penso que isso não é tanto da síndrome mas da proteção que ele tem em casa. Ele quer a mãe faz e ele aqui pensa que é a mesma coisa.” (Sujeito C)

### **3.2.4. Análise de conteúdo às entrevistas às professoras da turma dos alunos com SA.**

**Dimensão:** Alunos com SA

**Categorias:** Reações; Informações sobre a SA; Documentos dos alunos; Atitude das professoras; Apoio especializado; Relação entre aluno com SA e os outros alunos da turma; Interação em contexto de sala de aula; Estratégias de atuação; Atividades promotoras de interação social; Ajudas de técnicos especialistas; Apoio da família; Vigilância especial no recreio; Articulação entre professoras e auxiliares sobre comportamentos no recreio; Inclusão Social; Socialização de alunos com SA e Melhoras ao nível das interações sociais entre alunos.

#### **Reações**

**Objetivo:** Aferir as reações das professoras da turma quando souberam que iam receber alunos com SA nas suas turmas.

Das três professoras entrevistadas, duas ficaram preocupadas e assustadas, pois nunca tinham trabalhado com alunos portadores de SA, uma dela até realizou por contra própria alguma pesquisa inerente à SA. A terceira professora refere não ter ficado preocupada, visto que já conhecia o aluno do pré-escolar.

“Não fiquei preocupada, não tive reação negativa pois já conhecia o A como aluno do pré-escolar da escola. Fazemos conselho de núcleo com as educadoras e os recreios são conjuntos.” (Sujeito A)

“Pensei, logo, como ia ser nunca tinha tido um aluno com Asperger, fui pesquisar na internet sobre o assunto.” (Sujeito B)

“De início, não tinha informação sobre o assunto e fiquei um bocadinho assustada.” (Sujeito C)

### **Informações sobre a SA**

**Objetivo:** Saber se as professoras possuíam algum tipo de informação sobre a SA. Em caso positivo, indicar que tipos de informações eram.

Duas professoras disseram que possuíam informação sobre a SA, uma devido a pesquisas feitas e outra porque tinha um familiar com SA.

“Sim. Toda a informação possível de adquirir e em várias línguas.” (Sujeito A)

“Sim. Tinha ouvido falar sobre o assunto e tinha um familiar com Asperger.” (Sujeito B)

“Não tinha.” (Sujeito C)

### **Documentos dos alunos**

**Objetivo:** Ter noção se os documentos recebidos pelos professores continham alguma informação específica sobre as especificidades dos alunos com SA.

Ambas as professoras relatam não possuir muitas informações documentais sobre as especificidades dos alunos portadores de SA. Uma até menciona que a informação fornecida foi dada pela psicóloga da escola e pela terapeuta da fala, no processo do aluno não havia qualquer informação.

“Não tinha informação, escrita, relevante sobre o aluno, apenas o que ouvia nos conselhos de núcleo.” (Sujeito A)

“Os documentos eram muito vagos e, apenas, referiam espectro do autismo” (Sujeito B)

“Dentro do processo não havia, assim, nenhuma informação relevante, mas depois foi-me dado pela psicóloga da escola e pela terapeuta da fala alguma informação.” (Sujeito C)

### **Atitude das professoras**

**Objetivo:** Perceber qual a atitude das professoras perante a consulta da informação inerente aos alunos com SA.

Da pouca informação que possuíam, as professoras, consideraram que existia alguma discrepância quer ao nível dos diferentes casos (diferentes alunos), quer ao nível da informação que tinham recolhido e a que lhe tinha sido facultada pela família.

“Percebi que havia uma discrepância entre a internet, a documentação fornecida sobre o aluno e a fornecida pela mãe que apontava para muitas capacidades intelectuais, muito inteligente.” (Sujeito B)

“Depois de ver a informação vi que havia casos muito díspares e então fiquei à espera de conhecer o aluno para ver em que ponto estaria.” (Sujeito C)

### **Apoio especializado**

**Objetivo:** Aferir se as professoras sentiram necessidade de apoio especializado para o aluno com SA.

Das três professoras entrevistadas, apenas uma mencionou não ter sentido necessidade de apoio especializado para o aluno com SA.

“Não.” (Sujeito A)

“Logo de inicio, pois não conseguia dar aulas com ele presente.” (Sujeito B)

“Sim.” (Sujeito C)

### **Relação entre aluno com SA e os outros alunos da turma**

**Objetivo:** Tentar saber a opinião das professoras relativamente à relação que o aluno com SA tem com os restantes alunos da turma.

Segundo a opinião das professoras não existe praticamente relação entre os alunos com SA os restantes alunos da turma, pois quase nunca são escolhidos pelos outros para participarem em brincadeiras ou em trabalhos de grupos, embora não sejam rejeitados. Existe também o inverso da situação, em que o aluno com SA não respeita a vontade nem a identidade dos outros colegas, tudo tem de girar em sua volta.

“Não tem muita relação com os colegas, nunca é escolhido, pelos outros para as brincadeiras ou trabalhos de grupo mas, também, não o rejeitam.” (Sujeito A)

“Mesmo sendo a turma composta na sua grande maioria por alunos que o acompanham desde os 3 anos, ele só dava gritos, não conseguia estar sentado, no seu lugar.” (Sujeito B)

“O aluno tem preferências por alguns alunos com os quais lida como se eles não tivessem vontade própria rejeita completamente o contacto com a maioria dos restantes. Aqueles com os quais ele contacta, tudo parte da iniciativa dele e toma decisão por eles como se eles não tivessem identidade.” (Sujeito C)

### **Interação em contexto de sala de aula**

**Objetivo:** Saber junto das professoras como é a interação social, em contexto de sala de aula, dos alunos com SA.

As situações descritas pelas professoras no que concerne à interação social dos alunos com SA, em sala de aula, são diferenciadas. Uma menciona que o aluno só interage quando é solicitado, portanto é muito reservado. Outra professora relata que o seu aluno, portador de SA, fica muito perturbado quando existe mais dinâmica na sala ou muda de

rotina. Por fim, a terceira professora menciona que o seu aluno destaca-se bastante na dinâmica em sala, nomeadamente do que se relaciona com a oralidade e escrita.

“Muito reservado, no seu canto, só interage quando solicitado. Se quer participar ou falar alguma coisa, 1º fala com a professora que serve de intermediária com os colegas.” (Sujeito A)

“Só queria o computador, toda, qualquer mudança de rotina era aterradora para ele. Toda a dinâmica de sala de aula, até o falar dos outros o perturbava e ele tapava os ouvidos.” (Sujeito B)

“Todos os trabalhos que envolvam, até, a participação oral, regulação da participação oral, porque se ele tem uma ideia e ele respeita a regra ficam à espera com o dedo no ar à espera de dizer. Mas se alguém diz aquilo que ele ia dizer, é logo um drama acha que os outros lhe tiraram a ideia a ele e isso cria-lhe logo muita confusão. Destaca-se muito na área do português, pronto, na oralidade, na escrita, na leitura, antes mesmo dos outros aprenderem ele já conhece muitas coisas, ele conta muitas histórias. Ele lê coisas dos livros os outros ficam a ver porque é diferente ele sente-se importante e gosta desses momentos.” (Sujeito C)

### **Estratégias de atuação**

**Objetivo:** Saber que estratégias as professoras utilizam com os alunos com SA de forma a promoverem a interação social.

Cada uma das professoras entrevistadas apresentou uma estratégia utilizada para promover a interação social dos seus alunos com SA. Uma mencionou o facto de incluí-lo no grupo dos rapazes, pois possuía uma tendência de identificação com as raparigas; outra mencionou que o aluno beneficiou de um apoio quer em sala, quer no recreio de uma técnica de educação especial, e por fim outra professora refere que o seu aluno tudo funciona com base na negociação, ou seja, se ele conseguir cumprir com as regras, pode desenhar que é o que ele mais gosta.

“Tento incluí-lo no grupo dos rapazes, pois tem tendência para ficar com as raparigas.” (Sujeito A)

“Começou a receber apoio duma professora de educação especial que o retirava da sala de aula em Língua Portuguesa (a sua área forte) e passou a ter uma técnica de educação especial sempre com ele, na sala e no recreio, o apoio dos colegas da turma quando a técnica se ausentava.” (Sujeito B)

“Sim é tudo por negociação. Para ele, se ele se comportar de determinada maneira, se colaborar nos grupos depois tem a sua recompensa, normalmente é desenhar que ele gosta muito.” (Sujeito C)

### **Atividades promotoras de interação social**

**Objetivo:** Saber quais as atividades utilizadas pelas professoras, em sala de aula, para promover a interação entre os alunos.

As professoras dizem que as atividades por si utilizadas em sala para promover a interação entre os alunos são: os trabalhos e dinâmicas de grupo e a partilha de experiências e de emoções através do diálogo.

“Trabalhos de grupo, brincadeiras no recreio.” (Sujeito A)

“Atividades relacionadas com a área das expressões e promoção de atividades em grupo, o aluno Asperger com a técnica.” (Sujeito B)

“Trabalho entre pares. As ajudas, pronto, os apoios que eles dão uns aos outros Há atividades que um só apoia e só orienta o outro, para o ajudar também nessa parte. Atividades de troca de partilha de experiências e de emoções, como é que eles se sentem, momentos de diálogo em que eles dizem como se sentem, falam sobre as emoções.” (Sujeito C)

### **Ajudas de técnicos especialistas**

**Objetivo:** Aferir se as professoras, no âmbito da promoção das interações sociais dos alunos com SA recorrem à ajuda de outros técnicos. Em caso afirmativo, que tipo de técnicos.

Apenas duas professoras referem ter recorrido à ajuda de outros técnicos, no que respeita à promoção das interações sociais dos alunos com SA. Uma alega ter recorrido à ajuda da professora do ensino especial e a outra diz ter solicitado informação quer à psicóloga, quer à terapeuta do aluno.

“Não.” (Sujeito A)

“Sim. A professora de educação especial e a técnica de educação especial.” (Sujeito B)

“Tenho recorrido à psicóloga e á terapeuta que já disse que me forneceram informação e que também trabalham com ele.” (Sujeito C)

### **Apoio da família**

**Objetivo:** Perceber se as professoras recorrem à ajuda das famílias dos alunos com SA de forma a intervirem mais eficazmente no campo da socialização.

Todas as professoras relatam que recorrem à ajuda das famílias dos alunos com SA de forma a intervirem mais eficazmente no campo da socialização.

“Sim, temos contactos regulares. A mãe quando tem alguma consulta vem dar feedback.” (Sujeito A)

“Sempre e a família completa a escola, toma a iniciativa de estabelecer contactos.” (Sujeito B)

“Sim porque ele leva para casa muitas, pronto as frustrações, tudo o que ele tem aqui a escola depois ele leva isto para casa um bocadinho distorcido e então entro muito em contato com os pais.” (Sujeito C)

### **Vigilância especial no recreio**

**Objetivo:** Saber através das professoras se durante o recreio existe alguma vigilância especial para os alunos com SA. E porquê.

Duas professoras referem o facto de ser necessário dar mais atenção, durante os recreios, aos alunos com SA, pois não medem o perigo tão facilmente podendo magoar-se a si e aos colegas, devido também a comportamentos mais agressivos que possam ter.

“Não.” (Sujeito A)

“Sim. Ele não mede o perigo, tem de ter sempre vigilância.” (Sujeito B)

“Não existe em especial sobre ele, mas, pronto, mantemos, temos um cuidado de estar mais atentos a ele porque ele tem comportamentos muito agressivos e tem muita força, Não tem perceção que magoa os outros. Não há ninguém responsável por ele mas há, sempre, mais atenção ao espaço onde ele está.” (Sujeito C)

### **Articulação entre professoras e auxiliares sobre comportamentos do recreio**

**Objetivo:** Ter conhecimento junto das professoras se existe articulação destas com as auxiliares de ação educativa relativamente ao comportamento dos alunos com SA nos recreios.

Todas as professoras mencionam existir articulação com as auxiliares de ação educativa relativamente ao comportamento dos alunos com SA nos recreios.

“Sim, normalmente.” (Sujeito A)

“Sim. Ela vem logo dizer o que ele fez. Ele é muito teimoso.” (Sujeito B)

“Sim, sim.” (Sujeito C)

### **Inclusão Social**

**Objetivo:** Saber a opinião das professoras relativamente ao facto de a escola ser promotora da inclusão de alunos com SA.

Todas as professoras referem que a sua escola é promotora da inclusão dos alunos com SA nos recreios, embora haja sempre a necessidade de existir alguma vigilância específica, apesar de eles participarem em todas as atividades.

“Tentamos muito que haja inclusão de todos.” (Sujeito A)

“A escola está habituada a ter alunos diferentes e tenta que eles participem em todas as atividades, embora participando de forma diferente, mas tem o seu papel. No recreio há sempre uma vigilância especial.” (Sujeito B)

“É. Tudo facilita.” (Sujeito C)

### **Socialização de alunos com SA**

**Objetivo:** Saber quais as considerações das professoras sobre a socialização dos alunos com SA em contexto escolar.

Para as professoras a socialização dos alunos com SA em contexto escolar (sala de aula) é muito diferente dos recreios, assim sendo, a sua socialização está muito dependente da professora que o aluno terá. Não basta ter conhecimentos aprofundados sobre a SA mas, conhecer bem o aluno e os seus comportamentos. É sempre necessário e útil que existam apoios adicionais a estes alunos, visto que como existem conteúdos curriculares para dar e o tempo é curto é difícil promover atividades na sala com o objetivo da socialização.

“A grande batalha do aluno com SA, na escola, é a professora que encontra. Não é qualquer professor que está preparado para receber um aluno com esta síndrome, não basta saber coisas sobre SA é preciso estudar aquele aluno saber que os seus comportamentos não são teimosia, simplesmente ele não consegue agir de outro modo.” (Sujeito A)

“Estes alunos podem estar integrados, mas com apoios suplementares. A integração em espaço de sala de aula é mais difícil do que em recreio.” (Sujeito B)

“Principalmente quando eles entram no 1º ciclo há muito pouco tempo destinado mesmo à socialização, ao relacionamento interpessoal trabalha-se muita na formação cívica mas pronto como há os conteúdos curriculares estamos presos no horário e às vezes não se pode promover atividades que seriam benéficas e que desenvolveriam mas que não há tempo, limita muito.” (Sujeito C)

### **Melhoras ao nível das interações sociais entre alunos**

**Objetivo:** Perceber se as professoras estão contentes com o trabalho efetuado nas suas turmas, no que concerne à promoção das interações sociais entre os alunos com SA.

As professoras mostram o seu contentamento com o trabalho que realizaram com as suas turmas ao nível da promoção das interações sociais entre os alunos com SA, uma vez que é notório, segundo as suas opiniões, as suas evoluções e melhorias. Sendo, contudo importante todo o apoio dado pelos técnicos e colegas de turma.

“Sim. Vê-se melhorias, no aluno tudo o que era novo o amedrontava.” (Sujeito A)

“Sim. Ele evoluiu muito, estou muito satisfeita mas foi fundamental o apoio dos técnicos e de todos os colegas da turma.” (Sujeito B)

“Estou, mas os alunos tiveram 3 anos de pré sempre o mesmo grupo e isso facilita muito os alunos tiveram 3 anos juntos agora com a entrada no 1º ano e já vem muito habituados a serem tolerantes com ele. Os que viessem de novo haveria um grande choque. Mesmo com os alunos que vieram novos para o grupo são menos tolerantes, tem mais dificuldades em lidar com ele. Querem que sejam

aplicadas as mesmas regras que no global são aplicadas mas tem de haver cuidados negociações que não há com os outros alunos, principalmente, os que vieram novos para o grupo notam muito a diferença e reclamam um bocadinho.” (Sujeito C)

### **3.2.5. Análise de Conteúdo às entrevistas aos professores de Educação Físico-Motora dos alunos com SA**

**Dimensão:** Alunos com SA

**Categorias:** Reações; Informações sobre a SA; Documentos dos alunos; Atitude das professoras; Relação entre aluno com SA e os outros alunos da turma; Interação em contexto de sala de aula; Estratégias de atuação; Atividades promotoras de interação social; Ajudas de técnicos especialistas; Apoio da família; Troca de informações entre professores; Articulação entre professoras e auxiliares sobre comportamentos do recreio; Inclusão Social; Socialização de alunos com SA e Melhoras ao nível das interações sociais entre alunos.

#### **Reações**

**Objetivo:** Aferir as reações dos professores de Educação Físico-Motora quando souberam que iam receber alunos com SA nas suas turmas.

As reações dos professores de educação Físico-Motora quando souberam que iam receber alunos com SA nas suas turmas foram distintas, um deles mencionou que não teve conhecimento prévio dessa informação, outro ficou curioso com a reação do aluno na sua aula e o terceiro referiu que já possuía formação em ensino especial, portanto era conhecedor desta Síndrome.

“Não soube antecipadamente. Apenas a quando da primeira aula.” (Sujeito A)

“Eu só soube que ia ter um aluno com esta síndrome, pela colega titular de turma, quando fiz a minha apresentação à turma. A minha reação foi de curiosidade, pois nunca tive nenhum aluno com esta doença e fiquei à espera de ver a reação do aluno, na aula de EFM e à interação que ia ter com ele.” (Sujeito B)

“Nada em especial, já tinha formação em EE e portanto conhecia a síndrome, embora fosse a 1ª vez que tinha um aluno asperger.” (Sujeito C)

### **Informações sobre a SA**

**Objetivo:** Saber se os professores de Educação Físico-Motora possuíam algum tipo de informação sobre a SA. Em caso positivo, indicar que tipos de informações eram.

Todos os professores de Educação Físico-Motora referem possuir informação sobre a SA. Embora dois deles mencionem que essa informação era reduzida, adquirida através da comunicação social e de conversas com as docentes titulares de turma. Outro professor diz que a informação sobre a SA por si adquirida foi através de uma pós-graduação em educação especial.

“Sim, mas era uma informação muito vaga. Penso que emocionalmente são pouco afetivos, mas que ao nível cognitivo são perspicazes e muito inteligentes.” (Sujeito A)

“Muito pouca informação. Através da comunicação social e depois conversas com a docente titular de turma, na minha formação inicial tive uma cadeira de educação especial, mas não abordou essa síndrome.” (Sujeito B)

“Sim. Na pós-graduação em educação especial.” (Sujeito C)

### **Documentos dos alunos**

**Objetivo:** Ter noção se os documentos recebidos pelos professores continham alguma informação específica sobre as especificidades dos alunos com SA.

Dos três professores de Educação Físico-Motora todos alegam não ter recebido nenhuma informação específica sobre as particularidades dos alunos com SA.

“Não tive acesso a nenhum documento.” (Sujeito A)

“Não consultei nenhum documento. Nós, professores de EFM só temos acesso ao processo dos alunos quando o solicitamos, por hábito não o faço e neste caso também não, pois foi relatado pela professora.” (Sujeito B)

“Não me foram dados quaisquer documentos sobre o aluno.” (Sujeito C)

### **Atitude dos professores de Educação Físico-Motora**

**Objetivo:** Perceber qual a atitude dos professores de Educação Físico-Motora perante a consulta da informação inerente aos alunos com SA.

Um dos professores sentiu curiosidade em saber a interação do aluno com SA nas atividades propostas pela disciplina e com os próprios colegas de turma.

“Perante a informação dada pela colega titular de turma tive curiosidade de ver a interação dele com as atividades propostas, como se ia adaptar aos exercícios, a relação dele com os colegas, com as atividades da disciplina, pois tenho a noção de que há vários níveis, nesta síndrome, que influenciam as suas atitudes, uns alunos conseguem fazer umas atividades outros, outras.” (Sujeito B)

### **Relação entre aluno com SA e os outros alunos da turma**

**Objetivo:** Tentar saber a opinião dos professores de Educação Físico-Motora relativamente à relação que o aluno com SA tem com os restantes alunos da turma.

Dois dos professores entrevistados referem que os alunos com SA não se relacionam com os colegas da turma, isolam-se muito. São os colegas que os tentam incluir nas atividades e brincadeiras. O terceiro professor menciona que o seu aluno com SA pelo contrário não interage muito com os colegas porque são estes que o isolam, devido a este não cumprir as regras estabelecidas e fazer-se de “engraçadinho”.

“Não se relaciona afetivamente com os colegas, isola-se, concentra-se no que tem a fazer e não se interessa pelos que os outros fazem.” (Sujeito A)

“O aluno relaciona-se pouco com os colegas. Eles adaptam-se bem a ele, tentam inclui-lo nas suas atividades, integrá-lo no grupo, falam com ele. Quando ele tem um problema os colegas são os primeiros a alertar o professor para ajudar a resolver a questão. Se há alguma interação é por esforço dos colegas, ele não a procura.” (Sujeito B)

“Gosta de fazer-se “engraçadinho” durante as aulas, não colabora com os colegas em jogos coletivos e em atividades de grupo, não é escolhido pelos colegas em jogos de grupo ou fica como última opção, não cumpre as regras estabelecidas, não termina as atividades.” (Sujeito C)

### **Interação em contexto de sala de aula**

**Objetivo:** Saber junto dos professores de Educação Físico-Motora como é a interação social, em contexto de sala de aula, dos alunos com SA.

Os professores de Educação Físico-Motora identificam como maiores dificuldades de interação dos alunos com SA, em sala de aula, as atividades e jogos de carácter coletivo, e que exijam a assimilação e a aplicação de regras (em determinados jogos). Se as atividades forem direcionadas e de carisma fechado, como o driblar uma bola, por exemplo, já possuem menos dificuldades.

“Apresenta maior dificuldade nos trabalhos em grupo, percebe as regras dos jogos e todas as atividades a realizar, mas não toca, não interage.” (Sujeito A)

“Esta é uma resposta fácil. Nota-se que o aluno em aulas de atividades fechadas, tipo ginástica, atividades simples muito direcionadas tipo driblar uma bola, dar pontapés numa bola, não tem problemas, embora tenha dificuldades em entender, inicialmente, os exercícios e só depois, da instrução e de os visualizar, nos outros, realiza a atividade. Pelo contrário, em tarefas que exijam abstração, como perceber as regras de um jogo e depois aplica-las, ocupar a sua posição no decorrer do jogo, ele tem muita dificuldade e desiste da atividade quase sempre, sendo preciso dar-lhe outra atividade paralela.” (Sujeito B)

“As suas maiores dificuldades são em jogos e atividades de caráter coletivo, não sabe o que fazer quando surge um imprevisto. Se a atividade for a pares atenua de certo modo as suas dificuldades de interação social.” (Sujeito C)

### **Estratégias de atuação**

**Objetivo:** Saber que estratégias dos professores de Educação Físico-Motora utilizam com os alunos com SA de forma a promoverem a interação social.

Os professores entrevistados apresentaram diferentes estratégias utilizadas para promover a interação social dos seus alunos com SA. Um deles diz que cria muitas atividades de grupo de forma a existir entreajuda entre a turma, outro professor faz referência à atribuição de tarefas mais específicas para os alunos com SA de acordo com aquilo que se está a desenvolver, mas, com apoio da titular de turma e da técnica do Ensino Especial. O terceiro professor alega dar apoio personalizado ao aluno com SA no decorrer da atividade desenvolvida existindo sempre uma exemplificação da mesma.

“Crio situações de grupo que exijam entreajuda. Elogio o trabalho que ele faz e sempre que ele apreende bem uma atividade coloco-o o como agente de ensino.” (Sujeito A)

“Tento envolvê-lo mais por que a turma é grande e não consigo acompanhá-lo e dedicar-me a ele, tanto tempo como desejava, dou-lhe tarefas mais específicas, que eu sei se ele consegue realizar, mas dentro da mesma atividade que propus para o resto da turma, com o apoio da titular de turma e da técnica de E.E., para o manter motivado.” (Sujeito B)

“Apoio individualmente o aluno no desenrolar das atividades; antes de o aluno iniciar a sua participação na atividade há sempre uma exemplificação prévia da mesma.” (Sujeito C)

### **Atividades promotoras de interação social**

**Objetivo:** Saber quais as atividades utilizadas pelos professores de Educação Físico-Motora, em sala de aula, para promover a interação entre os alunos.

Todos os professores referem que para promoverem uma melhor interação entre os alunos, em sala de aula, aplicam jogos e atividades em grupo para que os alunos se possam ajudar mutuamente e que trabalhem em equipa, tendo noção da existência de regras.

“Trabalho de grupo por estações, onde eles tem de se ajudar uns aos outros e jogos por equipa.” (Sujeito A)

“Promovo jogos dinâmicos, simples, em que os alunos pensem pouco, mas haja muita ação, mais contato, com a formação de equipas diferenciadas para terem mais êxito nas ações. Geralmente, faço estes jogos, no início e no fim das aulas.” (Sujeito B)

“Aplicação de jogos e atividades coletivas simples com regras precisas e claras.” (Sujeito C)

### **Ajudas de técnicos especialistas**

**Objetivo:** Aferir se os professores de Educação Físico-Motora, no âmbito da promoção das interações sociais dos alunos com SA recorrem à ajuda de outros técnicos. Em caso afirmativo, que tipo de técnicos.

Nenhum dos três professores entrevistados refere recorrer à ajuda de outros técnicos no que respeita à promoção das interações sociais dos alunos com SA.

“Não.” (Sujeito A)

“Não tenho recorrido a outros técnicos, para além de que falo bastante com a colega titular de turma, a técnica de E.E e o professor de NEE no sentido de perante as reações do aluno percebe-lo e encontrar melhores estratégias para lidar com ele e para ele se sentir mais integrado na aula.” (Sujeito B)

“Não.” (Sujeito C)

### **Troca de informações entre professores**

**Objetivo:** Saber se os professores de Educação Físico-Motora recorrem às professoras titulares das turmas para trocaram informações e colaboração sobre o campo da socialização.

Todos os professores de Educação Físico-Motora relatam que recorrem às professoras titulares das turmas para trocaram informações e colaboração sobre o campo da socialização. Um professor menciona que dão aulas juntos e interagem em conjunto, os outros professores expõem que existe a troca de informações sobre os alunos, não só ao nível das dificuldades, como também de evoluções e aprendizagens.

“Damos a aula juntas e no momento interagimos em conjunto.” (Sujeito A)

“Sim, muitas vezes, ela é muito interessada e apoia incondicionalmente o aluno. Ajuda-o, sempre, na realização de tarefas mesmo durante a minha ausência. Falamos sobre a sua evolução, necessidades, progressão nas aprendizagens.” (Sujeito B)

“Trocamos informações, regularmente, sobre os alunos, tanto ao nível do comportamento como das aprendizagens.” (Sujeito C)

### **Apoio da família**

**Objetivo:** Perceber se os professores de Educação Físico-Motora recorrem à ajuda das famílias dos alunos com Síndrome de Asperger de forma a intervirem de forma mais eficaz no campo da socialização.

Apenas um professor de Educação Físico-Motora diz recorrer à família do aluno SA, por forma a perceber quais as reações do aluno em casa.

“Não.” (Sujeito A)

“Não recorro porque eles, também, nunca me procuraram para saber alguma informação, apenas tive uma ou outra conversa pontual com a mãe que por hábito leva o aluno à escola. A professora titular contacta muito com a família e passa-me a informação.” (Sujeito B)

“Algumas vezes para saber como reage o aluno em casa.” (Sujeito C)

### **Articulação entre os professores de Educação Físico-Motora e auxiliares sobre comportamentos do recreio**

**Objetivo:** Ter conhecimento junto dos professores de Educação Físico-Motora se existe articulação destes com as auxiliares de ação educativa relativamente ao comportamento dos alunos com SA nos recreios.

Nenhum professor de Educação Físico-Motora articula com as auxiliares de ação educativa relativamente ao comportamento dos alunos com SA nos recreios.

“Não.” (Sujeito A)

“Não. Como há uma técnica que acompanha o aluno, é com ela que converso.” (Sujeito B)

“Não.” (Sujeito C)

### **Inclusão Social**

**Objetivo:** Saber a opinião dos professores de Educação Físico-Motora relativamente ao facto de a escola ser promotora da inclusão de alunos com SA.

Dois professores são da opinião que a escola é promotora da inclusão de alunos com SA. Contudo, existe um professor que refere que a sua escola não está muito dirigida para este tipo de problemática o que existe é uma grande dedicação e intervenção por parte dos docentes sobre este assunto.

“Sim. Esta escola é muito particular, todos se conhecem mesmo de fora da escola, é uma escola pequena, onde não existem problemas disciplinares e de comportamento.” (Sujeito A)

“A escola não está dirigida para este tipo de problemas, não tem estruturas, humana e física para estes problemas, contudo os docentes envolvidos com o aluno é que têm uma dedicação extrema perante a problemática. Não há, na escola, qualquer atividade dirigida a esta problemática, há sim dedicação e vontade de intervir por parte de todos os que trabalham com as estas situações.” (Sujeito B)

“Sim.” (Sujeito C)

### **Socialização de alunos com SA**

**Objetivo:** Saber quais as considerações dos professores de Educação Físico-Motora sobre a socialização dos alunos com SA em contexto escolar.

Os professores entrevistados consideram que as escolas devem promover atividades organizadas (não só nos recreios, mas ao longo do ano letivo em contextos diferenciados), pois os alunos com esta síndrome possuem grandes dificuldades de integração e se estes se sentirem incluídos nas turmas existe um maior sucesso ao nível da sua socialização.

“Deve-se promover atividades organizadas nos recreios, e desenvolver ao longo do ano convívios desportivos, em maior número.” (Sujeito A)

“Eu penso que esta síndrome não tem repercussões motoras e, ou físicas, nos alunos, mas temos de ter cuidado com as tarefas propostas para eles, que não podem ser abstratas, pois não as realiza por não as saber fazer mas por não as entender. A sua socialização é mais fácil se eles estiverem incluídos em turma de nível medio alto que ajudam nessa socialização e onde os docentes têm mais tempo para ajudar e acompanhar o aluno.” (Sujeito B)

“Os alunos com esta síndrome têm dificuldade em integrar-se no grupo e a escola deve promover essa integração e uma melhor socialização destes alunos.” (Sujeito C)

### **Melhoras ao nível das interações sociais entre alunos**

**Objetivo:** Perceber se os professores de Educação Físico-Motora estão contentes com o trabalho efetuado nas suas turmas, no que concerne à promoção das interações sociais entre os alunos com SA.

Os professores mostram contentamento com o trabalho realizado nas suas turmas com os alunos com SA, alegam que sentem os alunos mais comunicativos e colaboradores, o que é sinónimo de mudanças positivas.

“Sim. O aluno comunica mais comigo, colabora sempre que se peço algum material e quer ser professor de educação física quando for grande.” (Sujeito A)

“O aluno em causa apresentava dificuldades mais evidentes, inicialmente. Apresenta uma evolução muito positiva, ele gosta muito da disciplina de EFM tem e hábito assistir a aulas de outras turmas. Com o envolvimento da docente e da técnica de EE ele transpôs muitas dificuldades e utiliza muitos materiais que antes não conseguia.” (Sujeito B)

“Sim. Embora, ainda, não seja possível denotar grandes diferenças, de comportamento no aluno, existem “picos” de alteração no seu comportamento, que são indicadores de algumas mudanças positivas.” (Sujeito C)

### **3.2.6. Resumo da análise das entrevistas**

As mães que se pronunciaram sobre as preocupações com a entrada dos filhos na escola fizeram-no ao nível do estar/ comportamento numa sala de aula, do receio e do não terem uma professora que lhes desse um bom apoio.

As mães dos alunos com SA alegam manter um relacionamento de proximidade com as professoras dos seus filhos sempre que sentem necessidades de falar e esclarecer dúvidas.

As auxiliares de ação educativa dizem não existir contactos regulares entre auxiliares e docentes sobre os recreios, apenas há relatos esporádicos caso surja alguma situação /problema.

As auxiliares de ação educativa mencionam que não tiveram nenhum tipo de formação ligada à gestão dos recreios.

Segundo as auxiliares não existe nenhum tipo de intervenção organizada nos recreios. Estas apenas vigiam e corrigem de forma informal alguns comportamentos.

As auxiliares nos recreios não dão nenhum acompanhamento especial aos alunos com características específicas (SA), pois não possuem formação para tal, apenas os tentam acalmar sempre que necessário.

É pretendido que os Projetos Educativos de Escola contemplem propostas de intervenção promotoras de socialização, tendo em conta as características específicas dos alunos com SA. Assim sendo, as coordenadoras consideram que nas suas escolas as atividades promovidas têm por objetivo dinamizar e fomentar a interação e socialização dos alunos.

No contexto escolar, segundo as coordenadoras de escola, para que a socialização de alunos com SA tenha o sucesso pretendido é indispensável ter em conta a turma onde estes alunos se encontram inseridos, assim como o docente que os irá receber.

A maioria das professoras da turma revelou que quando tomaram conhecimento que iriam receber alunos com SA nas suas turmas ficaram preocupadas e assustadas.

As professoras alegaram apenas possuir informação sobre a SA através de pesquisas próprias. Declarando também que não possuir muitas informações documentais sobre as especificidades dos alunos portadores de SA.

A interação social, em contexto de sala de aula, dos alunos com SA, segundo as professoras é diferenciada. Esta diferenciação está associada ao perfil de cada aluno específico. Desta forma, as estratégias de promoção da interação social utilizadas pelas professoras passam nomeadamente por incluir estes alunos em grupo e negociar com eles formas de estar e agir.

Para os professores de Educação Físico- Motora as dificuldades de interação social, em sala de aula de alunos portadores de SA são nas atividades e jogos de caráter coletivo pois, exigem uma assimilação de regras e de contato social.

Os professores de Educação Físico-Motora recorrem às professoras titulares das turmas para trocaram informações e colaborarem sobre o campo da socialização. Essa troca de informações sobre os alunos, passa não só pelas dificuldades sentidas mas também das evoluções e aprendizagens realizadas.

Não existe articulação entre os professores de Educação Físico-Motora e as auxiliares de ação educativa relativamente ao comportamento dos alunos com SA nos recreios.

Os professores mostram satisfação com o trabalho que realizam com as turmas que têm integrados alunos com SA, dizem que sentem os alunos mais comunicativos e colaboradores, o que são sinónimo de mudanças positivas.

### **3.3.Análise dos Projetos Curriculares de Turma (PCT)**

Procuramos analisar os PCTs das turmas onde os alunos com SA estão inseridos, na procura de conteúdos que vão ao encontro das características e necessidades específicas desses alunos, relativamente às dificuldades de interação social com os seus pares.

Entende-se como Projeto Curricular de Turma, “ a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.” (Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho - artigo 6º ponto 3)

A leitura dos PCTs possibilita-nos o entendimento de que estes se baseiam numa estrutura de suporte comum que cada professor vai alterando e adequando, no decorrer do ano letivo. Dessa estrutura base faz parte: a introdução, a caracterização da turma, o desenvolvimento da ação educativa, as aprendizagens essenciais, as estratégias de ação, a avaliação e a cooperação com a comunidade educativa.

Os diferentes PCTs referem, na nota introdutória os critérios de avaliação, definidos pelo Departamento Curricular do 1º Ciclo que no início de cada ano escolar e de acordo com as orientações do currículo nacional e regional, compete à escola definir, para cada ciclo e ano de escolaridade. Pode ler-se:

- “Os critérios de avaliação constituem referenciais comuns na unidade orgânica, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma, por outros docentes da turma e pelo Conselho de Núcleo.

- Os critérios de avaliação constituem-se como orientadores da ação do professor, sem prejuízo das prioridades e orientações estabelecidas no Departamento Curricular, no Conselho de Núcleo e no Projeto Curricular de cada turma, levando sempre em linha de conta as características e necessidades específicas dos alunos.”

Transcrevendo parte da introdução de um dos PCTs analisados pode ler-se: “deste modo, pretende-se com este trabalho tentar concretizar uma escola como um espaço de construção e reconstrução dos conhecimentos, das relações e interações entre alunos, professores e demais comunidade educativa”.

Podemos concluir que os critérios de avaliação são uma base de trabalho que se pode e deve adequar às necessidades e características dos alunos. e que a sua aplicação pressupõe que o professor recorra aos processos adequados para a avaliação do desenvolvimento de competências pelos alunos, quer as específicas de cada área, quer as relacionadas com as atitudes e valores.

Os PCTs referem que o domínio das atitudes é transversal, sendo por isso avaliado em todas as atividades no âmbito quer das áreas curriculares disciplinares, quer das não disciplinares. Contudo, os seus parâmetros percentuais variam conforme a área curricular. Assim sendo, para todas as áreas é de 20 %, com exceção para Expressão e Educação Físico-Motora que é de 30 % e para EMRC que é de 80 %. Os parâmetros a ter em conta são sempre a: Participação/cooperação, Sociabilidade/relacionamento interpessoal, Responsabilidade e Autonomia. Para a quantificação no domínio das atitudes é utilizada a escala qualitativa: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

Os diversos PCTs, de uma forma muito genérica, contemplam atividades promotoras de socialização/interação entre pares, nomeadamente trabalhos de grupo, em contexto de sala de aula, jogos coletivos. Embora o comportamento/atitudes seja transversal a todas as áreas curriculares, a área de cidadania e de EMRC torna-se mais propícia a trabalhar os comportamentos e as atitudes de uma forma mais particular e continuada, mas também nelas as atividades programadas não são específicas.

Em nenhum dos PCTs analisados se encontram estratégias/atividades que revelem a pretensão de tentar colmatar o défice acentuado na socialização/interação dos alunos SA. Existe a preocupação de criar apoios específicos para os alunos SA de forma a estabilizar os seus comportamentos desajustados, mas não de lhe proporcionar um treino de regras de conduta social.

Tomemos como exemplo os critérios definidos no que diz respeito às atitudes, definidos para a área do Português.

CRITÉRIOS COMPORTAMENTAIS	
Atitudes (20%)	Mostra-se disponível para a aprendizagem da língua
	Demonstra interesse e empenho pelas atividades
	Envolve-se criativamente nas atividades, expressando a sua individualidade
	Cumprir as regras estabelecidas

Um dos PCTs analisados refere como forma conducente à resolução dos problemas detetados na turma: “Favorecer o desenvolvimento pessoal dos alunos, nomeadamente a capacidade de lidar adaptativamente com o seu mundo interior;

- Favorecer o desenvolvimento social dos alunos, pelo reforço das capacidades de lidar construtivamente com o mundo relacional mais próximo;
- Motivar os alunos para formas de ação solidárias, a partir do entendimento dos direitos e das necessidades dos outros”;

Ao analisar os diferentes PCTs pode-se deduzir que embora apareça referido com alguma frequência a questão comportamental e das atitudes essa preocupação não transparece, posteriormente ao nível de atividades específicas para colmatar essas dificuldades. Pode dizer-se, então que a preocupação dominante continua a ser com as aprendizagens cognitivas e a parte comportamental surge como complemento, algo que se trabalha para que se criem as condições necessárias a um normal desenvolvimento das competências cognitivas e do bom funcionamento da sala de aula.

### **3.4. Análise do Plano Anual de Atividades de Escola**

Procuramos, neste ponto, ao analisar o Plano Anual de Atividades (PAA) das diferentes Básicas Integradas de que fazem parte os núcleos que os alunos SA frequentam, identificar como a “escola” promove a integração desses alunos, através das atividades que perspetiva.

O PAA constitui-se como o documento orientador da atividade escolar ao longo de um ano letivo. É um documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão das Escolas Básicas Integradas (EBI), que define, em função do Projeto Educativo de Escola (PEE), os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades a desenvolver ao longo do ano letivo e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

O PAA inclui então, para além de uma listagem das prioridades e objetivos definidos de acordo com o PEE, algumas informações de carácter funcional importantes para o conhecimento da realidade da EBI, referente a cada ano letivo e a programação das atividades das diferentes estruturas educativas tendo em vista a consecução daqueles objetivos.

No PAA estão, ainda, incluídos mecanismos para a sua avaliação, numa perspectiva formativa, visando a regulação da atividade desenvolvida.

Podemos ler nas prioridades/objetivos propostos nos PAAs:

- “ Promoção do sucesso educativo;
- Envolvimento da comunidade educativa no processo educativo;
- Promoção de uma formação integral do aluno;

Relativamente à promoção do sucesso educativo dos alunos os PAAs referem como uma das prioridades, Criar condições para que os alunos com dificuldades consigam desenvolver as competências previstas”.

No que diz respeito à promoção de uma formação integral do aluno, podemos ler: “desenvolver projetos no âmbito da educação para a cidadania”.

Nos projetos transversais a que se referem os PAAs constatamos a existência de um chamado: “Plano Integrado de Combate à Exclusão Social na Escola e de Prevenção do Abandono Escolar”. O combate à exclusão social, à partida sugeria a existência de atividades relacionadas com as atitudes e os comportamentos.

Ao analisar esse projeto encontramos, nos seus objetivos, expressões como: “Combater a Indisciplina e Fomentar Hábitos de Sã Convivência”, “Criar mecanismos destinados a apoiar os alunos e seus agregados familiares com vista à regularização da assiduidade / comportamento”. Nas atividades propostas, no documento para atingir esses objetivos lemos, respetivamente:

- “Dar continuidade à sala de encaminhamento disciplinar;
- Apoio dos Serviços de Psicologia e Orientação;
- Dinamização de clubes: inglês, cerâmica, culinária, ciências, música, pintura, horta biológica, ecoescolas, atividades desportivas escolares (ADE’s);
- Controle sistemático da assiduidade/comportamento dos alunos:
  - Comunicação da assiduidade/comportamento aos enc. educação;
  - Entrevistas com os enc. de educação com vista à regularização da assiduidade/comportamento;
  - Comunicação da assiduidade/comportamentos irregulares à comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ) ”.

Quanto às atividades a desenvolver pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), destacamos as relacionadas, direta ou indiretamente, com o comportamento:

- “Colaboração com os diretores de turma na implementação do programa de prevenção da violência e do bullying;
- Atendimento a alunos sinalizados pela sala de encaminhamento disciplinar;
- Assessoria a docentes relativamente a estratégias de intervenção para o grupo/turma ou casos particulares de alunos”;

Como se depreende do atrás exposto, existe uma preocupação com a indisciplina e formas de a combater, mas não existe igual preocupação numa melhoria das atitudes e das interações sociais. Privilegiam-se formas punitivas de comportamentos, em detrimento das preventivas.

Claro que combatendo a indisciplina, se melhoram as interações sociais, mas como tem sido referido inúmeras vezes, ao longo deste trabalho, os alunos SA necessitam de um trabalho nesse campo, muito específico, individual e estruturado.

Consultando os PAA dos núcleos com alunos SA encontramos objetivos como: “Favorecer laços de amizade entre as crianças”, “Respeitar regras e normas de jogo”, que, de certo modo, traduzem alguma preocupação ao nível das interações sociais. Acontece que as atividades propostas nesses planos, para promoção dessa interação social, são muito genéricas e acontecem pontualmente ao longo do ano letivo.

Continuando a análise dos diferentes PAAs e comparando as atividades programadas pelos diversos núcleos que os compõem, quer tenham ou não alunos SA integrados, não se notam diferenças, nem aparece nenhum projeto específico para esses núcleos que, deste modo, não veem que esses alunos requeiram uma atenção e um trabalho específico e estruturado relativamente à interação social. Pode dizer-se que os PAAs não traduzem uma preocupação acrescida relativamente às interações entre alunos e que os alunos SA não são uma preocupação adicional.

Toda a estrutura base do PAA, como referido inicialmente, prevê, permite e tem flexibilidade tanto ao nível global como dos diferentes núcleos que o compõem, para

criar e adequar, projetos, atividades que vão de encontro às especificidades e necessidades dos alunos. Pensamos poder concluir que embora existam, ao nível organizacional, as condições para que os alunos SA tenham um desenvolvimento pleno ao nível das interações, a “escola”, nas suas diferentes estruturas não os vê como casos especiais e portanto não atende tanto quanto eles necessitam às suas especificidades comportamentais e de relacionamento.

### **3.5. Discussão dos resultados**

Na discussão dos resultados procuraremos fazer uma interligação entre a revisão da literatura efetuada e os resultados obtidos.

No presente estudo procurámos conhecer a perceção que os diferentes interventores educativos (pais, professores, auxiliares e coordenador de escola) têm do nível de interação social entre alunos portadores e não portadores da SA.

Como sabemos e já foi referido, muitas vezes, ao longo deste trabalho, os critérios de diagnóstico da SA descrevem um perfil invulgar de capacidades e comportamentos característicos desta síndrome e todos eles indicam um comportamento social deficitário e alterações da comunicação verbal e não verbal.

De acordo com os resultados observados no presente estudo é possível traçar algumas conclusões gerais: o nível das interações entre os alunos SA e os seus pares, fica abaixo do nível das interações entre os alunos ditos normais, a escola instituição não se prepara para receber alunos diagnosticados/referenciados com SA.

O estudo confirmou e tornou claro que não há intervenção ao nível dos recreios e da sala de aula com a elaboração de um plano ou programa social para o aluno SA e, também, não há comunicação partilhada entre os entre todos os que intervêm com o aluno. Como se pode constatar na caracterização dos alunos SA da amostra, apenas têm programa educativo individual os alunos que, associados à síndrome apresentam dificuldades nas aprendizagens académicas. Em nenhum dos casos se dá relevância ao défice comportamental ou se elabora um programa educativo com base nesse défice.

Perante estes dados torna-se relevante a opinião de Pereira (2010) quando refere que a elaboração de um Programa Educativo de um aluno, deve delinear uma boa definição dos objetivos individuais e que estes devem estar de acordo com uma avaliação prévia, devem ser funcionais respeitando as necessidades do aluno e dos seus contextos de vida, que devem estar em conformidade com a idade cronológica do mesmo, que deve promover o seu bem-estar físico e emocional e, ainda, que deve merecer a concordância de todos os que com ele vão trabalhar.

Os resultados também indicam que não parece ser, para a coordenação de escola, a entrada do aluno SA “um caso da escola”, mas da turma em que está inserido e que os elementos que com ele intervêm, diretamente, é que devem solucionar as situações surgidas. Estes resultados fazem-nos entender e concordar com as afirmações da presidente da APSA, citadas na revisão bibliográfica, de que em Portugal, a maioria dos alunos SA abandona o normal percurso escolar ao completar a escolaridade obrigatória e muitos deles, ainda antes, enveredando por programas alternativos. Por outro lado, é fácil perceber a preocupação manifestada, no III congresso internacional sobre SA, relativamente à prevenção do “bullying”. Segundo refere Little (2002, *cit. in* Attwood 2010) um estudo sobre prevalência e frequência de “bullying” numa amostra de 400 crianças SA, mostrou que a proporção é, pelo menos, 4 vezes maior que nos colegas ditos normais.

Conforme esperávamos, podemos afirmar que o estudo confirmou a 1ª hipótese com os resultados dos testes sociométricos a indicarem-nos um nível de interação entre os alunos SA e os seus pares abaixo do nível de interação entre os alunos ditos normais, embora para a questão, “com quem não te importas de trabalhar/brincar no recreio”, não houvesse diferenças significativas entre estes grupos. Contudo, é preciso levar em consideração que a natureza da questão colocada pode ser explicação para esse facto.

Os dados obtidos através dos testes sociométricos confirmam, assim, o perfil do aluno SA que tem sido sobejamente evidenciado ao longo deste trabalho. E mais uma vez esta ideia é reforçada na afirmação de Attwood (2010) quando refere que a criança com SA

sente-se bem sozinha, não parece motivada para brincar com as crianças da sua idade, nem sabe o que fazer para entrar em sintonia com os seus pares.

Estes dados parecem ser também consonantes, mais uma vez, com a afirmação de Attwood (2010, p.79) quando diz: “ nos primeiros anos do ensino básico, as crianças com síndrome de Asperger reparam que outras crianças se divertem a socializar (...). Contudo, (...) o seu nível de maturidade social está, geralmente, atrasados dois anos em relação aos colegas e podem ter dificuldades notórias com o grau de brincadeira recíproca e cooperativa, esperado pelas outras crianças”.

Não nos podemos esquecer que o comportamento social entra em todos os contextos do nosso dia. Apenas 30% da nossa comunicação é feita por palavras, a restante são códigos sociais de linguagem não verbal.

No que respeita à 2ª hipótese os resultados não permitem que afirmemos, categoricamente, que os interventores educativos têm uma perceção real da interação social entre alunos portadores e não portadores de SA.

Relativamente aos docentes entrevistados é consensual a existência de algum conhecimento prévio, notoriamente superficial e uma procura posterior de mais informação sobre a SA, mas o mesmo não acontece com os restantes interventores educativos.

Os pais ganham alguma informação ao longo do tempo de contacto com os profissionais de saúde e só se aperceberam das diferenças dos filhos quando estes começaram a ter contactos com outras crianças, nomeadamente no jardim de infância. Essa descoberta da diferença foi ligeiramente mais precoce quando os sintomas da SA eram mais evidentes.

O resultado das entrevistas parece, também, indicar que os agentes educativos não têm a dimensão real do défice social dos alunos SA e das suas implicações futuras e por outro lado parece não influenciar, de modo significativo, a sua intervenção pedagógica e educativa. Pois como Siegel (2008) afirma, as crianças, mais jovens com SA, normalmente, não transmitem aos adultos, com exceção dos pais, a impressão de existir algo, seriamente, diferente nelas.

Notamos, ao analisarmos conjuntamente, os resultados dos diversos instrumentos utilizados que não há nenhum padrão que indique um trabalho conjunto e delineado entre os elementos educativos que intervêm com o aluno. Há alguma comunicação entre os diferentes agentes educativos mas esta depende da sua maneira pessoal de atuar, como agente educativo, de alguma necessidade surgida, pontualmente, mas em nenhum dos casos estudados existe uma plataforma comum e estruturada de intervenção em conjunto, feita com a intenção de programar e melhorar a performance social dos alunos SA, quer ao nível de turma, quer ao nível de escola.

Hewitt (2005) refere que uma escola verdadeiramente inclusiva reconhece a importância e os benefícios de uma boa relação casa/escola e aceita a responsabilidade de não, apenas, dar início a essa relação, como também de a encorajar ao longo da vida escolar dos alunos. O mesmo autor menciona que um dos fatores que torna essa ligação mais fácil são os contatos frequentes entre a família e os diferentes profissionais que trabalham com a criança.

Essa ideia vai ao encontro daquilo que Pereira (2005, p.29) refere “ a colaboração entre os profissionais e a família é fundamental para a consecução do objetivo principal – o bem estar da criança enquanto criança e, mais tarde, cidadão socialmente integrado”.

Uma outra conclusão a que podemos chegar é que embora a “escola” tenha as estruturas pedagógicas necessárias, tanto ao nível do PAA, como do PCT, para realizar um programa de treino social específico para o aluno SA, não o faz. Solicita apoios, intervém para resolver questões comportamentais que vão surgindo, mas quase sempre no sentido de uma evolução nas aprendizagens académicas e não realiza um trabalho prévio interligado entre os diferentes técnicos que trabalham com o aluno SA, no sentido de preparar a sua entrada na escolaridade obrigatória, tendo em conta o perfil do aluno SA, no que diz respeito ao seu défice relacional. Deste modo, os resultados indicam que a “escola” apresenta as estruturas necessárias que lhe permitem estar preparada para receber os alunos SA, mas na prática essa preparação não existe.

Contrariando esta tendência de resultados, Pereira (2005) escreve que a escola deve estar previamente preparada para a adaptação de meios e recursos que promovam o

sucesso de todos os seus alunos. Na opinião do mesmo autor esta situação prende-se, nomeadamente, com a organização dos espaços/recursos e planificação do Programa Educativo. Seguindo esta linha de raciocínio não podemos afirmar que a 3ª hipótese apresentada, neste trabalho esteja confirmada.

Face a estes resultados, é de sugerir que a “escola” ao ter conhecimento da entrada de um aluno diagnosticado/referenciado com SA crie e estruture currículos funcionais para que as crianças com SA desenvolvam a sua competência social, promovendo uma adequação comportamental e funcional que lhe proporcione índices de autonomia e para que não seja estigmatizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto de investigação procurou, de forma geral, apresentar as competências sociais de crianças diagnosticadas/referenciadas com SA e perante esse facto, em que medida os diferentes agentes educativos preparam e promovem a sua integração, ao iniciarem a escolaridade obrigatória.

Relativamente à abordagem e intervenção educacional, em crianças com SA, podemos afirmar que é um campo onde existem ainda muitos caminhos para explorar, com abordagens práticas insuficientes, talvez pelo recente reconhecimento da problemática, associado a algumas dificuldades diagnósticas. Como nos diz Attwood (2010) é importante reconhecer que os critérios de diagnóstico fazem parte de uma obra ainda em progresso. A afirmação deste autor confirma-se plenamente ao consultarmos os relatórios em anexo dos alunos em estudo.

Como se vê no primeiro capítulo, existe todo um corpo teórico, demonstrando a existência de uma inadaptação social evidente em crianças diagnosticadas com a SA e por outro lado, também se evidencia a importância da socialização e do relacionamento entre pares, como fator primordial do desenvolvimento global das mesmas. Assim sendo, podemos concluir que existe todo um conjunto de fatores relacionados com a escola que tem um papel primordial no sucesso educativo e pessoal dos alunos SA.

Como fatores relevantes podemos referir a personalidade do professor, o apoio especializado que os alunos SA deverão beneficiar, a turma onde está inserido e o trabalho conjunto de técnicos e encarregados de educação. Com refere Attwood (2010) não interessa a idade do professor, o tamanho da escola ou se ela é pública ou privada, o importante é o tamanho e a composição da sala de aula. Estas crianças reagem positivamente a uma sala de aula sossegada, bem organizada, onde exista encorajamento e não crítica, onde o professor como diz novamente Attwood (2010) sejam pessoas calmas, previsíveis nas suas nas suas reações emocionais, que sabem tirar partido do lado positivo das crianças e que sejam flexíveis em matéria de currículo.

Como nos foi dado verificar nos sujeitos em análise, a entrada para o 1º ciclo é algo relativamente pacífico para os alunos cujas características SA são menos acentuadas e que não tem problemas de aprendizagem, associados. Embora não havendo uma preparação prévia para a entrada desses alunos, na escolaridade obrigatória foram-se adaptando e adequando estratégias de intervenção para minimizar as dificuldades surgidas. Também podemos concluir que a experiência que se possa ter nesta área é de importância relativa, na medida em que e citando, mais uma vez Attwood (2010) cada criança com SA é única e é necessário recorrer a estratégias diferentes para cada uma.

Contudo, como tem sido referido ao longo deste trabalho, existem fatores organizacionais e de funcionamento da sala de aula e da escola no seu todo que não podemos descurar.

Foi-nos possível verificar pela análise de dados sociométricos que as interações dos alunos SA com os seus pares ficam aquém das interações entre os alunos ditos normais.

Também nos é possível concluir que, tanto ao nível dos diversos agentes educativos, como da escola instituição, existem alguma tomada de consciência de que algo de diferente se passa com a interação social dos alunos SA, mas não existem respostas conjuntas e estruturadas para colmatar essa situação.

Além disso, baseado no conhecimento atual, sabe-se que a simples frequência da criança SA, no meio escolar, não resolve as dificuldades específicas de cada uma delas. Por exemplo, as inabilidades sociais que essas crianças apresentam, como a ingenuidade, podem impedir o desempenho académico caso não sejam devidamente entendidas e atendidas. Os prejuízos observados nas funções executivas comprometem o estabelecimento de estratégias, o que também pode prejudicar a sua escolarização. Hoje, sabe-se que essas dificuldades podem ser corrigidas ou compensadas quando precocemente detetadas.

Ao pormos em prática este projeto, tivemos a possibilidade de verificar os objetivos específicos definidos provando que a escola e os professores não contemplam nos seus

projetos estratégias e atividades específicas para colmatar os défices de socialização/interação entre pares de alunos com SA.

John Elliott (1991 cit. in Esteves 2008) diz que o estudo de uma situação social melhora a qualidade da ação que nela decorre. Assim, existe a possibilidade de melhorar o que acontece numa determinada situação e a necessidade de investigar para que tal possa acontecer. Tendo em conta estas afirmações e considerando que o objetivo geral, deste estudo, é conhecer a perceção que os diferentes interventores educativos (pais, professores, auxiliares e coordenador de escola) têm do nível de interação social entre alunos portadores e não portadores da SA ele é importante, na medida em que pode: promover e aumentar a compreensão desses diferentes interventores educativos; contribuir para um conhecimento mais aprofundado da SA; de uma melhor inclusão dos alunos portadores dessa síndrome e conseqüente mudança social relativamente aos alunos SA em contexto escolar. Reforçando esta opinião os autores Bogdan e Biklen (1994) dizem que a recolha de informações sistemáticas tem como objetivo promover mudanças sociais.

Sendo a SA uma temática que só a partir dos anos noventa ganha alguma relevância a nível médico e educacional e sabendo-se que à partida as crianças portadoras da SA revelam dificuldades de interação social, com características bem definidas, não deixa de ser pertinente e importante a abordagem, feita neste trabalho, da sua socialização/interação, em contexto escolar.

Em estudos posteriores poderemos pesquisar até que ponto é importante para o percurso escolar e social dos alunos diagnosticados com SA que haja uma intervenção adequada e continuada dos agentes educativos à sua entrada para a escolaridade obrigatória.

Por outro lado, podemos de modo significativo, melhorar a inclusão destes alunos e de outros alunos com SA no 1º ciclo do EB, no sentido de que adequando comportamentos, estratégias e metodologias contribuimos para uma melhoria na sua interação, com os seus pares e conseqüente progresso nas suas relações sociais.

Do mesmo modo, dando um feedback deste estudo aos colegas e pais dos sujeitos da amostra, vamos contribuir para adequar as suas formas de atuar e assim, criar, para esses alunos, um programa específico de treino de competências sociais.

É importante despertar as nossas escolas e os seus agentes educativos para esta problemática que cada vez é mais frequente, no nosso meio escolar. A elaboração deste projeto pode trazer melhorias para a futura intervenção com alunos SA, no âmbito da socialização.

A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque atribui à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus alunos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um.

Parafraseando um dos intervenientes do III Congresso Internacional sobre a Síndrome de Asperger (2012), “promover a inclusão de crianças com SA é tentar juntar dois mundos, o real e o da criança”.

Quanto às limitações deste trabalho, temos a referir a limitação da amostra, o que apresentou algumas dificuldades interpretativas no tratamento estatístico dos resultados. Com uma amostra mais alargada poderíamos ter extraído um leque maior de possibilidades explicativas dos resultados.

Julgamos que seria interessante a realização de um estudo similar com uma amostra mais alargada, que seria mais representativa e significativa da entrada no 1º ciclo dos alunos SA, de forma a verificar se haveria uma consensualidade nos resultados, ou se pelo contrário emergiriam resultados dispare, nas diferentes realidades educativas que a região Açores no seu todo representa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Attwood, T. (2010). *A Síndrome de Asperger*. Lisboa, Verbo.
- Attwood, T. (2010). *Tudo Sobre A Síndrome de Asperger*. Lisboa, Verbo.
- Alves, A., et alii (2009). *Perturbações do Espectro do Autismo e Programas de Intervenção Educativa. O caso português*. Disponível em [www.rcaap.pt/pdf](http://www.rcaap.pt/pdf) [Consultado em 07/01/2012]
- Antunes, N.L. (2009). *Mal – Entendidos*. Lisboa, Verso de kapa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Bautista, R., et alii (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro
- Bustos, D. (1997). *O Teste Sociométrico*. Disponível em [clientes.netvisao.pt/dossjoaq/.../A1socio.htm](http://clientes.netvisao.pt/dossjoaq/.../A1socio.htm) [consultado em 16/03/2012]
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- Calado, S., et alii (2005). *Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de Dados*. Disponível em [educaic.blogspot.com/.../como-fazer-analise-documental.html](http://educaic.blogspot.com/.../como-fazer-analise-documental.html) [consultado em 15/03/2012]
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação, Guia para auto aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Children's Health Encyclopedia. Disponível em <http://www.answers.com/topic/social-competence> [consultado em 08/09/2012]
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora.

- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com N.E.E.* Porto, Porto Editora.
- Cumine, V., Leach, J. e Stevenson, G. (2009). *Compreender a Síndrome de Asperger: Guia Prático para Professores.* Porto, Porto Editora.
- Delgado, J.e Gutiérrez, J (1995). *Métodos y técnicas cualitativos de investigación en ciencias sociales.* Madrid, Editorial Síntesis.
- DSM-IV. (1996). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.* Lisboa, CLIMEPSI Editores.
- Esteves, A., J. (2008). *A investigação - ação. Metodologia das Ciências Sociais.* Porto, Afrontamento.
- Faherty, C. (2009). *Asperger...O que significa para mim?* Lisboa, Editorial Verbo
- Fernandes, C. (2011). *Síndrome de Asperger: Estudo de Caso.* Disponível em [www.rcaap.pt/pdf](http://www.rcaap.pt/pdf) [consultado em 07/04/2012]
- Giro, S. (2010). Síndrome de Asperger – Crianças que veem o mundo de uma forma diferente. *O Guia para Pais e Educadores*, 27, Fev., pp. 4-6.
- Hall, P. e Hall, N. (2008). *Educar Crianças com Problemas de Comportamento.* Porto, Porto Editora.
- Hill, A. e Hill, M. (2005). *Investigação por Questionário.* Lisboa, Edições Sílabo.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo.* Porto, Porto Editora.
- Lemos, M. e Meneses, H. (2002). *A Avaliação da Competência Social.* Disponível em [www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a05v18n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a05v18n3.pdf) [consultado em 07/06/2012]

- Ludke, M. e André, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- Machado, P., et alii (2008). *Relações entre o Conhecimento das Emoções, as Competências Acadêmicas, as Competências Sociais e a Aceitação entre Pares*. Disponível em [www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n3/v26n3a08.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n3/v26n3a08.pdf) [consultado em 06/09/2012]
- Martins, S. (2009). *Interação Social em Jovens com Síndrome de Asperger*. Disponível em [www.rcaap.pt.pdf](http://www.rcaap.pt.pdf) [consultado em 09/07/2012]
- Mota, L. (2010). *Ensinando o Estudante com Síndrome de Asperger*. Disponível em [spo.luisamota.googlepages.com](http://spo.luisamota.googlepages.com) [consultado em 13/05/2012]
- Northway, M., Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Nielsen, I. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de Aula*. Porto, Porto Editora.
- Parker, H. (2003). *Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade*. Porto, Porto Editora.
- Pereira, M., (2005). *Autismo – A família e a escola face ao autismo*. V. N. Gaia, Gailivro.
- Pereira, M., (2005). *Autismo – Uma perturbações pervasiva do desenvolvimento*. V. N. Gaia, Gailivro.
- Raimundo, H. (2006). *Como fazer análise documental*. Disponível em [educaic.blogspot.com/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html](http://educaic.blogspot.com/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html) [consultado em 23/06/2012]

Ribeiro, M. (2010). *Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-escolar*. Disponível em [www.rcaap.pt/pdf](http://www.rcaap.pt/pdf) [consultado em 09/12/2011]

Ribeiro, R., et alii (2004). *Estudo Exploratório das Qualidades Psicométricas da Escala de Competências Sociais (EHS)*. Disponível em repositório.ispa.pt/bitstream/.../rui bartolo ribeiro. (consultado em 06/05/2012)

Rodriguez, R. (2006). *Interculturalidade com o Universo Autista (síndrome de asperger) e o Estranhamento Docente*. Disponível em [www.rcaap.pt/pdf](http://www.rcaap.pt/pdf) [consultado em 19/01/2012]

Semedo, M. (2007). *A Importância do Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Disponível em [www.minutosdeleitura.pt/.../importancia-do-jogo.html](http://www.minutosdeleitura.pt/.../importancia-do-jogo.html) [consultado em 19/05/2012]

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto, Porto Editora.

Silva, A. (1997). *Programa de Promoção da Competência Social*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

Tavares, C. (2009). Breves Apontamentos para um Percurso Escolar de Sucesso. *Diversidades*, 26, outubro, novembro, dezembro, pp. 4-30.

Teles, P. (2007). Compreender o Estudante com Síndrome de Asperger. *Diversidades*, 15, janeiro, fevereiro, março, pp 9-19.

Welton, J. (2008). *Posso explicar-te o que é a Síndrome de Asperger*. Lisboa, Editorial Verbo.

## **LEGISLAÇÃO REFERENCIADA**

Decreto Legislativo Regional n° 15/2006/A

Declaração de Salamanca

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho

## **WEB GRAFIA**

[www.autismo.com.br](http://www.autismo.com.br)

[www.autistas.org/monografia](http://www.autistas.org/monografia)

[www.caleidoscopio-olhares.org/.../Sindrome%20de%20Asperger.pdf](http://www.caleidoscopio-olhares.org/.../Sindrome%20de%20Asperger.pdf)

[www.dragteam.info/.sindrome-de-asperger.htm](http://www.dragteam.info/.sindrome-de-asperger.htm)

[www.multilingualarchive.com/ma/.../History\\_of\\_Asperger\\_syndrome](http://www.multilingualarchive.com/ma/.../History_of_Asperger_syndrome)

[www.pt.wikihow.com](http://www.pt.wikihow.com) > ... > Educação e Comunicação > Leitura e Redação

[www.rcaap.pt/](http://www.rcaap.pt/)

[www.sbeb.org.br](http://www.sbeb.org.br)

[www.tecnet.pt/portugal](http://www.tecnet.pt/portugal)

[www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf)