

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor

Utilização do treino de pares na promoção da inclusão e  
socialização de um aluno com Perturbação do Espectro do  
Autismo

Maria Isabel Henriques da Silva Correia de Castro Pita

Coimbra, 2018



Maria Isabel Henriques da Silva Correia de Castro Pita

Utilização do treino de pares na promoção da inclusão e  
socialização de um aluno com Perturbação do Espectro do  
Autismo

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de domínio  
cognitivo e motor apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de  
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Arguente: Professor Doutor João Luís Pimentel Vaz

Orientadora: Professora Doutora Anabela Bárbara Domingues Panão Góis Ramalho

Julho de 2018



## **Agradecimentos**

As minhas primeiras palavras são para Deus por caminhar sempre ao meu lado e pela enorme bênção de perceber e sentir que o «Eterno É, É Amor».

Aos meus queridos filhos, Rui Alberto e Zé Miguel, às minhas filhas adotadas, Gabi e Catarina, aos meus tesourinhos, Reré e Manuel, que são o melhor, o mais belo e precioso bem com que Deus presenteou agora a minha vida.

Quero agradecer à Professora Doutora Anabela Panão e ao Professor Doutor João Vaz pelo apoio e confiança, principalmente quando, em momentos mais difíceis, tive a tentação de desistir.

A todos os meus professores que admiro pela competência profissional e disponibilidade sempre manifestadas, bem hajam.

Agradeço também ao Colégio na pessoa da Diretora Pedagógica, que possibilitou e facilitou todas as condições para a realização deste trabalho.

Ao meu aluno pela riqueza da sua inestimável partilha nesta procura de se Ser e de afastar os escolhos do caminho.

Ao Zé Miguel, à Ana, à Gabi e à minha querida amiga Dulce, que me apoiaram nas suas áreas sempre que os solicitei.

À Olga e à Hermínia, queridas colegas, amigas e companheiras de jornada, um muito obrigada pela vossa amizade e por todos o momentos vividos, que ficarão para sempre na minha memória.

Por último e visto terem sido os primeiros, quero agradecer aos meus queridos e saudosos pais pelo imenso amor que me dedicaram, por todos os valores que me transmitiram e que, agora, da Casa do Pai, me acompanham e intercedem junto de Deus pela minha Felicidade.



## **Utilização do treino de pares na promoção da inclusão e socialização de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo**

**Resumo:** O presente estudo decorreu no âmbito do Mestrado em Educação Especial e visa a perceção e compreensão da forma como os pares e suas interações poderão ter influência no desenvolvimento de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Nas muitas fases de desenvolvimento de uma criança, as interações com os seus pares assumem um papel primordial. Como se sabe, uma criança com PEA pode apresentar poucas competências de comunicação e relacionamento interpessoal, que dificulta a socialização. É na escola que o saber estar com o(s) outro(s) ao lado do(s) outro(s) atinge o seu potencial, o que não pode passar despercebido aos agentes educativos que deverão procurar dar respostas e identificar estratégias quando esta competência se encontra comprometida.

Por outro lado, tal como se pode comprovar através do presente estudo, reconhece-se que os próprios pares preenchem uma lacuna no que à interação com estas crianças diz respeito, mas revelam dificuldades em identificar as formas de o fazer. Sendo assim, o foco de estudo centra-se inevitavelmente não só na criança com PEA, como também nos seus pares. Ou seja, objetiva a mudança de comportamentos em todos os intervenientes do contexto educativo.

Nesse sentido, surge a questão que serviu de base à investigação: “ de que forma o treino de pares potencia a socialização, a inclusão e a aprendizagem de alunos com PEA no meio escolar?”.

De acordo com as suas características, este estudo assume um cariz qualitativo, de natureza interpretativa e de *design* de estudo de caso.

O programa implementado permitiu aumentar a frequência de interações sociais entre pares.

**Palavras-chave:** Treino de pares; Socialização; Perturbação do Espectro do Autismo.





## **Use of peers training on the promotion of inclusion and socialization of a student with Autism Spectrum Disorder**

**Abstract:** This study was developed under the scope of the Master on Special Education. It aims at understand how the peers and their interaction could influence the development of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD).

The interactions with peers have a crucial role on all stages of children development. It is acknowledged that children with ASD can exhibit low communication and interpersonal skills, which hinder its socialization. Acknowledging that the school is the privileged environment where this socialization takes place, the educational agents must be aware of it in order to look for answers and to define strategies to apply when the socialization is compromised.

On the other hand, as verified through the present study, the peers themselves contribute to the interaction gap of children with ASD and, moreover, they reveal difficulties on identifying strategies to overcome the interaction problem. Therefore, the focus of this study includes not only the children with ASD but also its peers, i.e. this study is centered on the change of behaviors of all the actors of the educational field. In this context, the research question that this study aims to answer is: “In which way the training of peers may support the socialization, inclusion and learning of students with ASD in a school environment?”

The characteristics of this study provide it with a qualitative and interpretative nature and a design of a study case.

The implemented strategies allowed increasing the frequency of the social interactions among peers.

**Keywords:** Peers training; socialization, Autism Spectrum Disorder.



## Sumário

<b>Índice de Abreviaturas .....</b>	<b>X</b>
<b>Índice de Tabelas.....</b>	<b>X</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>XI</b>
<b>Índice de Gráficos .....</b>	<b>XI</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Enquadramento teórico.....</b>	<b>5</b>
1. Perturbação do Espectro do Autismo: perspetiva da interação social	8
2. Treino de pares.....	11
<b>Parte II – Componente empírica .....</b>	<b>17</b>
Capítulo 1 – Metodologia .....	17
1.1 Objetivos do estudo .....	19
1.2. Natureza do estudo.....	20
1.3 Contextualização do estudo .....	21
1.3.1. Instituição.....	21
1.3.2. Caracterização dos participantes .....	21
1.3.2.1. Caracterização dos pares selecionados .....	21
1.3.2.2. Caracterização do objeto de estudo .....	22
1.4. Técnicas de recolha e análise de dados .....	27

1.4.1. Análise documental.....	27
1.4.2. Entrevistas .....	27
1.4.3. Observação participante.....	28
Capítulo 2 – Estudo de caso .....	29
2.1. Planificação .....	31
2.1.1. Fase inicial .....	33
2.1.2. Fase de intervenção.....	35
2.1.2.1. Fase de sensibilização.....	35
2.1.2.2. Fase de seleção de pares .....	36
2.1.2.3. Fase de treino de pares: iniciação .....	40
2.1.3. Fase final.....	42
Capítulo 3 – Apresentação e reflexão sobre os resultados.....	45
3.1. Fase inicial .....	47
3.1.1. Análise documental.....	47
3.1.2. Entrevistas.....	48
3.1.3. Observação participante.....	48
3.2. Fase de intervenção.....	51
3.2.1. Fase de sensibilização.....	51
3.2.2. Fase de seleção de pares .....	53

3.2.2.1. Produções escritas da turma .....	53
3.2.2.2. Teste sociométrico.....	56
3.2.2.3. Grelhas de critérios de seleção de pares.....	58
3.2.3. Fase de treino de pares: iniciação .....	59
3.3. Fase final.....	63
<b>Conclusões.....</b>	<b>67</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>71</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>77</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>81</b>

## **Índice de Abreviaturas**

CIF-CJ – Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Crianças e Jovens

DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Plano Educativo Individual

## **Índice de Tabelas**

Tabela n.º 1 – Síntese de tópicos do Relatório de Avaliação e Acompanhamento Psicológico

Tabela n.º 2 – Itens relevantes da *checklist* – CIF

Tabela n.º 3 – Planificação do estudo empírico

Tabela n.º 4 – Grelha de observação de interação com os pares antes da intervenção

Tabela n.º 5 – Critérios para a seleção de pares

Tabela n.º 6 – Modelo de teste sociométrico

Tabela n.º 7 – Estratégias de treino de iniciação

Tabela n.º 8 – Intervenções durante o debate

Tabela n.º 9 – Matriz sociométrica

Tabela n.º 10 – Estratégias de treino de iniciação

Tabela n.º 11 – Observações do treino de pares

## **Índice de Figuras**

Figura n.º 1 – Produções escritas;

## **Índice de Gráficos**

Gráfico n.º 1 – Observações de interações com os pares

Gráfico n.º 2 – António

Gráfico n.º 3 – Carolina

Gráfico n.º 4 – Beatriz

Gráfico n.º 5 – Frequência das interações sociais pré e pós-intervenção





## **Introdução**



A escola e a família representam, em parceria, os principais agentes de socialização. Mais do que a partilha de conteúdos curriculares, a escola é o meio por excelência para assegurar uma boa formação pessoal e social. Além disso, um contexto efetivamente inclusivo fomenta melhores e mais eficazes aprendizagens. A educação para todos representa aliás um dos direitos fundamentais das crianças, sustentado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Logo, estas vertentes que a escola oferece, mais concretamente, a socialização e as aprendizagens, não devem dissociar-se, por forma a promover um desenvolvimento “saudável” (Castro, Melo e Silvares, 2003).

É na infância que as crianças desenvolvem as suas primeiras competências sociais, fundamentais em todo o seu percurso de vida, que decorrem, na maior parte dos casos, de forma natural (idem). Contudo, algumas crianças revelam dificuldades nas interações sociais, muitas vezes sem que tal obstáculo resulte necessariamente de uma patologia a elas associado.

Neste estudo de caso, estas dificuldades advêm de uma perturbação psicológica que afeta três áreas do desenvolvimento: o comportamento, a comunicação e a socialização. A criança em causa foi diagnosticada com a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). O objetivo geral deste estudo é precisamente a exploração destas três áreas sob a forma da interação com pares. A eficácia desta abordagem depende da capacidade de resiliência de todas as partes envolvidas. Desde a seleção dos pares, do seu treino e das efetivas interações, todo o processo deve obedecer a uma estrutura que tem tanto de planificada, como de espontânea e, portanto, natural.

O estudo de caso encontra-se estruturado de forma a permitir uma prévia descrição, análise e enquadramento, para posterior reflexão sobre todas as experiências compreendidas no processo de intervenção.

No primeiro capítulo, é feito um breve enquadramento teórico com base numa revisão da literatura que perspetive sobretudo a área desta perturbação relacionada com a interação social. Além disso, focar-se-á também o papel dos pares em todo o processo de socialização, averiguando as vantagens do treino de pares para potencialização de competências sociais.

No segundo capítulo, abordar-se-á toda uma componente empírica que visa determinar os objetivos e natureza do estudo, bem como contextualizá-lo. Por outro lado, são determinados todos os instrumentos de análise e reflexão dos dados e as

fases pelas quais o processo passará. Por fim, apresentar-se-ão os resultados do estudo de uma forma crítica e reflexiva.

No terceiro e último capítulo, serão apresentadas as conclusões do estudo com vista às evidências de todas as aprendizagens, dificuldades, evoluções e retrocessos, ou seja, todos os comportamentos associados a um processo efetivamente reflexivo, resiliente e aberto a todas as circunstâncias.

## **Parte I – Enquadramento teórico**



De acordo com Sanches (2005), “A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos (p. 128)”. Assim, a escola inclusiva constitui uma premissa que cada vez mais deve ser tida em conta. A inclusão de todos os alunos deverá efetivar-se tendo por base as suas múltiplas competências e necessidades. Deste modo, a sua atuação deve alicerçar-se na heterogeneidade das suas crianças e respeitar os seus diferentes ritmos. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é perentória em determinar este princípio como fundamental. Os alunos aprenderem incluídos na comunidade, ou seja em efetiva parceria com os seus pares, representa uma mais-valia que torna todas as aprendizagens mais significativas.

Pode afirmar-se que a educação especial representa o enquadramento legal da escola inclusiva. É o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, bem como a Portaria n.º 275-A/2012, que viabilizam este mesmo princípio. Estes documentos defendem e promovem um currículo inclusivo que procure estratégias diversificadas de forma a dar resposta às necessidades educativas especiais. Os professores devem encontrar nestas metodologias a estimulação de que necessitam para que os alunos progridam. Esta é, sem dúvida, uma perspetiva de sucesso que contempla todos, “independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física” (Sanches, 2005, p. 128).

Além disso, este Decreto-Lei apresenta várias diretrizes que visam referenciar e avaliar crianças e jovens que revelem a necessidade de uma resposta educativa especial. Cabe aos agrupamentos de escola e/ou órgãos de gestão a responsabilidade de proceder a uma avaliação da criança recorrendo ao documento de Classificação Internacional de Funcionalidade – versão crianças e jovens (CIF<sub>ci</sub>). Se desta avaliação resultar a necessidade de incluir o aluno na educação especial, deve estruturar-se um relatório técnico-pedagógico que evidencie o fundamento dessa premência. Tendo como ponto de partida os dados deste relatório, é realizado um Plano Educativo Individual (PEI), documento este que acompanha o aluno ao longo de todo o seu percurso educativo. Assim, o PEI é um documento que, ao ser passível de constantes reformulações e reavaliações, se baseia no perfil de funcionalidade do aluno.

A já referida portaria salvaguarda também a necessidade de, nestes casos, se definir um currículo adaptado que redefina conteúdos e objetivos e até, caso haja

necessidade, eliminar áreas curriculares. Este currículo denomina-se como Currículo Específico Individual (CEI). É o nível de funcionalidade da criança ou jovem e/ou a sua variação que determina quais as alterações necessárias a implementar no currículo comum. A determinação das competências neste novo currículo não devem perder de vista a sua aplicabilidade, quer de acordo com os contextos de vida do aluno, quer com a idade do mesmo, bem como com as suas necessidades e interesses. Três anos antes da idade-limite da escolaridade obrigatória, pode anexar-se a este currículo um PIT (Plano Individual de Transição), cujo objetivo é dotar o jovem de capacidades para a vida pós-escolar. Depreende-se, portanto, que ambos os documentos devem revestir-se de um caráter de extrema flexibilidade e funcionalidade.

## **1. Perturbação do Espectro do Autismo: perspetiva da interação social**

A Organização Mundial de Saúde (OMS) prevê que cerca de 70 milhões de pessoas no mundo sofram do Transtorno de Espectro Autista. Curiosamente, constata também uma maior incidência no sexo masculino. Apesar das pesquisas científicas relacionadas com a síndrome, a comunidade científica ainda não encontrou uma definição concreta de PEA e respetivas causas (Mesquita e Campos, 2013). Contudo, a mais consensual classifica-a como uma agregação de diferentes patologias tais como: autismo, síndrome de Asperger e transtorno global do desenvolvimento. Por outro lado, consideram que este é um transtorno multifatorial, na medida em que está associado a um conjunto de fatores genéticos e ambientais. Daí a dificuldade de se chegar, a uma definição concreta e unânime de autismo. Além disso a ténue fronteira existente entre as diferentes perturbações também não contribui para a sua fácil definição nem deteção (Cavaco, 2009).

Esta síndrome manifesta-se nos indivíduos como uma disfunção global do desenvolvimento que os compromete ao nível comportamental, da relação com os outros, da linguagem, entre outros. Caracteriza-se assim pela dificuldade em estabelecer relação com o outro, pela preferência da solidão, pela ausência de contacto visual, pela fixação por alguns objetos e pela repetição de certos movimentos. A criança vive, deste modo, como que fechada num mundo próprio



alheio ao que a rodeia (Saldanha, 2014; Cavaco, 2009). A OMS e a Associação de Psiquiatria Americana (APA, 2000) elencam três características que consideram essenciais no diagnóstico desta perturbação: limitações ao nível da interação social recíproca; limitações no que diz respeito à comunicação verbal e não-verbal; e limitações no repertório de atividades e interesses.

Outra das possíveis características das crianças que possuem esta síndrome passa pela dificuldade demonstrada em algumas áreas e, contraditoriamente, por um desenvolvimento acima da média noutras (Baron-Cohen, 2008).

Sendo que esta perturbação nasce com a criança, apesar de se poder manifestar em diferentes idades consoante a sua profundidade, a deteção precoce desta síndrome é fundamental para uma mais eficaz iniciação e implementação das terapias ou tratamentos, uma vez que, quanto mais cedo começar o processo mais significativas e produtivas serão as melhorias obtidas. Porém, os sintomas associados à PEA não são evidentes desde o nascimento, uma vez que existem bebés mais passivos e outros mais ativos. Contudo, sensivelmente por volta dos três anos, a criança com PEA pode já evidenciar alguns sinais associados à síndrome. Podem, no entanto, existir algumas dificuldades na deteção desta patologia. O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V), de 2013, vem facilitar o diagnóstico da PEA. Os critérios de deteção desta perturbação cingem-se, segundo este manual, a duas áreas: défices nos comportamentos fixos ou repetitivos e limitações nas interações sociais recíprocas. Na verdade, as fronteiras entre défice de comunicação e défices sociais são extremamente ténues, na medida em que se confundem e que se interseccionam facilmente.

De acordo com Hewitt (2006), a comunicação envolve não apenas o conteúdo verbal propriamente dito, como também todos os restantes códigos que intervêm no processo, tais como o contacto visual e a linguagem corporal. Ora, a criança com PEA normalmente manifesta dificuldades no que diz respeito a todos estes códigos, o que compromete seriamente a comunicação. Por outras palavras, é através da comunicação que qualquer pessoa socializa. Porém, quando as habilidades comunicativas estão afetadas, o indivíduo evita consciente e naturalmente o contacto social.

Por outro lado, se as crianças com PEA apresentam perturbações de desenvolvimento que se traduzem em dificuldades de interação social, comunicação e resistência à novidade (Rublescki et al., 2002), esta é uma característica que merece toda a

atenção. Segundo Bosa (2006), muitas vezes a ausência de respostas por parte de crianças com PEA deve-se, não necessariamente a uma atitude de isolamento e de recusa consciente, mas sim à falta de compreensão do que lhe está a ser exigido.

De facto, no processo de formação de uma criança, a relação com os outros representa uma das principais etapas para o sucesso do seu desenvolvimento. Após uma primeira fase de contacto parental, na qual são adquiridas competências ao nível afetivo, linguístico e motor, o ingresso escolar assume contornos fundamentais no que diz respeito às competências sociais. De facto, a interação social assume-se como fundamental para o desenvolvimento da criança (Castro, Melo e Silveiras, 2003), já que a relação com os pares, bem como com os adultos, neste caso, os professores, tem lugar na escola. A relação com os colegas tem sido considerada determinante para a aquisição do comportamento social da criança (Hartup, 1989). De acordo com Camargo e Bosa (2009):

“o gesto é uma ação incompleta, cuja complementação e sentido são construídos apenas na interação com os outros. Esses “outros”, a quem Mead chamou de “outros significativos”, são os agentes da socialização, constituídos pelos indivíduos que possuem uma importância significativa na adaptação da criança ao mundo em que ela vive. Desse modo, o processo de socialização está na base da construção do Eu, dada pela mediação dos outros e suas respostas” (p. 65)

Assim, mais importante do que conhecer o mundo e o outro, a interação social passa também pelo conhecimento de si próprio, enquanto ser individual e social. Logo, este é um aspeto de singular importância, já que apenas se pode conhecer a realidade envolvente quando se tem verdadeira noção de si próprio.

De igual forma, segundo os mesmos autores (idem), as relações entre colegas contribuem significativamente para o desenvolvimento das relações interpessoais e proporcionam oportunidades únicas para a aprendizagem de competências que não podem ser adquiridas de outra forma nem noutra contexto, o que no caso de crianças com necessidades educativas especiais ganha maior relevância dadas as dificuldades de inclusão que são observadas.

Por isso mesmo, torna-se fundamental que, tanto as famílias como as pessoas que convivem e trabalham diariamente com crianças que sofrem de PEA, reconheçam os sinais ou sintomas típicos da perturbação. Sendo assim, famílias, educadores e

professores devem demonstrar conhecimento e estratégias de observação sobre os comportamentos das crianças, para assim poder corresponder às suas necessidades em geral e a um precoce diagnóstico da PEA (Cavaco, 2009).

Depois de diagnosticada a PEA, é essencial, para todo o percurso de trabalho que se sucede, que família e comunidade educativa na qual a criança está inserida passem por um processo de aceitação. Só assim a criança se sentirá efetivamente aceite e incluída e, deste modo, conseguirá progredir (idem).

## **2. Treino de pares**

Sabendo que frequentar a escola por si só não constitui um processo de inclusão efetivo de alunos com PEA, os professores têm que intervir no sentido de contrariar a tendência para o isolamento destas crianças e assim promover a sua inclusão através de estratégias específicas (Hanbury, 2005, citado por Marcelino, 2014).

O treino de pares pode ser implementado no âmbito da teoria de aprendizagem social e envolve o uso de pares socialmente competentes para modelar e reforçar o comportamento social adequado (DiSalvo e Oswald, 2002). Promover o esforço de treino de pares é uma componente deste tipo de intervenções e pode ter como início a mudança das expectativas dos pares em relação aos colegas de turma com PEA (Watkins et al., 2015). DiSalvo e Oswald (2002) acrescentam ainda que:

“Techniques include arranging situations or contingencies to promote optimal peer effort, teaching peers methods for reinforcing target skills in children With autism, teaching peers strategies for initiating interactions With children With autism, and teaching social skills to the children With autism” (p. 198).

Por interação entende-se todo e qualquer comportamento social comunicativo, seja ele verbal ou não verbal, que envolva dois ou mais interlocutores, tais como perguntar e responder a algo, sorrir, aceitar, emprestar, tocar no par, etc.

Após uma revisão de estudos que envolviam o treino de pares para promover a interação social, Odom e Strain (1984) identificaram três tipos de intervenção: proximidade, incentivo e reforço e iniciação de pares. Proximidade diz respeito a intervenções em que os pares socialmente competentes são posicionados perto das

crianças com problemas de interação, mas não são instruídos para intervir de forma ativa no sentido de aumentar a interação. Incentivo e reforço refere-se a intervenções em que os pares são ensinados explicitamente para promover e reforçar uma resposta ou determinado comportamento das outras crianças. Iniciação de pares relaciona-se com as intervenções em que os pares são ensinados especificamente para interagir com as crianças com dificuldades de interação.

Estudos mais recentes que utilizaram pares como estratégia de intervenção foram revistos no que diz respeito ao enquadramento em que foram implementados, à estratégia específica utilizada (de acordo com a categorização acima referida), à faixa etária das crianças intervencionadas e aos resultados obtidos. Verificou-se ainda que o enquadramento mais utilizado pelos pares é o espaço recreativo (recreio e/ou cantina), quer isoladamente, quer em conjunto com a estratégia de incentivo e reforço (Banda e Hart, 2010; Ganz e Flores, 2008; Owen-deschryver et al., 2008; Harper et al., 2008; Hughes et al., 2011; Mason et al., 2014; Morrison et al., 2001). Quanto à faixa etária das crianças intervencionadas não é possível encontrar um padrão, o que pode estar relacionado com a ausência de controlo dos autores, dada a escassez de dados relativamente à idade escolar em que se encontram alguns alunos com PEA. No que diz respeito aos resultados destas estratégias, verifica-se que a maior parte das intervenções obteve um aumento da iniciação e interação social. Outros tiveram uma melhoria nas dificuldades de comunicação e nos movimentos repetitivos (Banda e Hart, 2010; Harper et al., 2008; Mason et al., 2014; Hochman et al., 2015; Hughes et al., 2013; Koegel et al., 2013; Loftin et al., 2007).

Os estudos que intervencionam os alunos com PEA em sala de aula são mais escassos.

A abordagem da iniciação foi também a base de investigação de Haring e Breen (1992) no trabalho com dois rapazes com treze anos de idade, sendo um deles portador de Perturbação do Espectro do Autismo e outro de dificuldade intelectual e desenvolvimental moderada. Os pares selecionados foram instruídos para iniciar interações e reforçar respostas. Os resultados deste estudo vieram a revelar-se de acordo com Haring e Breen (1992) ambivalentemente prodigiosos, uma vez que tanto os pares, como as duas crianças-alvo evoluíram consideravelmente ao nível das competências sociais. Se por um lado as duas crianças revelaram um aumento na frequência de interações sociais pertinentes nos mais diferentes contextos, por outro

os seus pares progrediram no que diz respeito ao aprimoramento de atitudes perante a diferença.

O processo de investigação passa por um conjunto de fases que até chegar à interação concreta entre pares exige uma preparação refletida e criteriosa. No decorrer do processo o papel do investigador passa por sensibilizar os pares treinados para princípios básicos da interação, tais como: falar com a criança, brincar com ela, ou simplesmente estar com ela. Depois disso, devem ser definidas estratégias/técnicas que promovam as interações. O treino de iniciação de pares abrange um conjunto de técnicas que os pares devem absorver por forma a despoletar um aumento de interações sociais nas crianças-alvo.

Essas técnicas devem ter como ponto de partida brincadeiras que envolvam competências como: recorrer adequadamente aos afetos; procurar chamar a atenção da criança-alvo; ter em conta os seus pedidos; incentivar a partilha. Odom e Strain (1986) implementaram estas mesmas estratégias tendo em conta a seleção criteriosa de pares socialmente competentes na iniciação. Este é, aliás, um aspeto que merece ser refletido uma vez que uma descuidada e inconsciente seleção dos pares pode comprometer o sucesso de todo o processo ou até ter repercussões que invertam os objetivos do estudo. Para o efeito, no presente programa de intervenção serão tidos em conta um conjunto de critérios que conduzam a uma seleção mais eficiente (confronte-se o ponto 2.1.2.2. Fase de seleção de pares).

Importa ainda refletir em torno de um estudo de Gonzalez-Lopez e Kamps (1997) que, recorrendo também ao treino de iniciação de pares, acrescenta uma fase bastante pertinente ao processo. Se numa primeira etapa, tal como em estudos anteriores, os pares são treinados de forma a adquirirem competências comportamentais, tais como atribuir reforços e elogios ou ignorar comportamentos disruptivos, numa segunda fase é realizado um treino que inclua os pares e as crianças com PEA. Neste treino conjunto são explorados aspetos como: saudar, definir estratégias de conversação, usar nomes, seguir instruções, etc. Nos resultados apresentados neste estudo, os autores observaram que estas estratégias vieram melhorar os problemas comportamentais, reforçaram a relação entre os pares e a sua continuidade e, curiosamente, as crianças-alvo revelaram iniciativa para novas interações sociais. Estes autores não se limitaram a apresentar resultados e conclusões, como se preocuparam também em levantar questões para investigações futuras. Estas questões são pertinentes e serão utilizadas no programa de intervenção a

desenvolver, como noutras intervenções futuras, uma vez que este deve ser um trabalho em constante reformulação, adaptação, evolução, etc. Entre esses aspetos, os autores destacam a importância da seleção e avaliação de competências sociais, tendo em conta não apenas o nível de funcionalidade, como também a idade da criança. O planeamento de atividades que promovam a manutenção de atitudes e de comportamentos, bem como a sua generalização é outro dos aspetos salvaguardado pelo estudo. A promoção de um treino de pares que seja reciprocamente benéfico para os pares treinados e para a criança-alvo e a definição de estratégias que procurem a permanência destas interações, mesmo após o término do programa de intervenção, constituem outros dos critérios a ter em conta.

Um educador/professor consciente, ativo e influentemente positivo é aquele cujo perfil é o de alguém que intervém e estimula todos os intervenientes do contexto educativo, por forma a criar um ambiente de desenvolvimento saudável para todos. Por isso mesmo, o papel do adulto neste estudo de caso é o de guiar, esclarecer e potenciar no par em treino um conjunto de comportamentos sociais adequados que possibilitem uma evolução significativa em termos de interações com o(s) outro(s). Além disso, deve procurar ajudar o par a compreender e a interpretar todas as manifestações da criança-alvo. Por outro lado, é importante que o adulto ajude o par a identificar sinais de que a sua interação não está, naquele momento, a surtir efeitos positivos e, portanto, a não desistir e a tentar mais tarde, respeitando assim o ritmo da criança com NEE (Wolfberg, 2003).

O programa “Peer Play and the Autism Spectrum : The Art of Guiding Children’s Socialization and Imagination”, publicado por Schuler e Wolfberg (2003), visou a promoção de experiências de interação entre pares e serve de referência para o enquadramento do presente estudo. O programa apresenta-se como um guia prático que concede um conjunto de princípios que orientam essas interações, bem como um conjunto de estratégias e técnicas que promovam experiências de interação com crianças que apresentem dificuldades nessa área. O programa dirige-se portanto a crianças com diferentes idades e características, entre elas, crianças com PEA. “Peer Play and the Autism Spectrum : The Art of Guiding Children’s Socialization and Imagination” centra-se desta forma na promoção de interações entre crianças com PEA e pares cujas interações são típicas, com base em grupos de jogos de três a cinco pares. Nesse sentido, os pares treinados facilitam o desenvolvimento de competências de socialização em pares com PEA.

Este programa encontra-se estruturado por fases, passando a primeira pela seleção dos potenciais pares a serem treinados. De seguida, há que desenvolver um conjunto de competências nos mesmos para a interação. O número de sessões e de atividades a implementar, bem como a sua duração deve estar inteiramente relacionado com o perfil de funcionalidade de cada criança. Ou seja, consoante o ritmo, necessidades de cada criança, da idade ou de outras condicionantes relevantes, algumas podem precisar de mais ou menos tempo. É fundamental que a criança se sinta segura e confiante com os seus pares e que, uma vez que as rotinas são fundamentais neste tipo de interações, seja feita uma antecipação do que vai decorrer durante as sessões. É importante que cada sessão se inicie com uma saudação, bem como termine com uma despedida que programe o regresso do par.

Relativamente aos pares, numa primeira etapa, cabe ao adulto mediador a responsabilidade de orientar o par treinado a identificar e a compreender as atitudes e comportamentos da criança com PEA. Além disso, deve ajudar o par treinado a auscultar as necessidades e interesses da criança com PEA. Numa fase mais avançada, é suposto que o par treinado esteja capacitado a iniciar estas interações e princípios básicos inerentes de forma autónoma.

As autoras salientam que as observações associadas a estas interações exigem por parte dos adultos um perfil de “bons” observadores. Ou seja, uma postura de relaxamento que lhes permita observar o maior número de aspetos pertinentes sem qualquer intervenção. A este perfil é fundamental associar uma total capacidade de saber ouvir a opinião e sugestões das crianças, por forma a que as atividades fluam o mais naturalmente possível e estejam desprovidas de qualquer ansiedade que possa comprometer a interação.

À semelhança de outros programas análogos, pressupõe-se que este incida num contexto natural, de modo a constituir um ambiente seguro na ótica dos intervenientes.

No decorrer do processo, a avaliação e natural reflexão devem estar recorrentemente presentes, com vista a possíveis readaptações que promovam evoluções favoráveis à interação.

O programa veio revelar-se como uma mais-valia para as crianças com PEA no que diz respeito ao aumento da frequência de interações sociais. Verificou-se que houve progressos significativos e passíveis de generalização a outros contextos sociais da criança. Este tipo de interação de pares revelou-se favorável mais do que outros, na

medida em que as crianças com PEA desenvolvem um sentido de familiaridade com os pares treinados e conseqüentemente um sentimento de segurança e/ou suporte.



## **Parte II – Componente empírica**

### **Capítulo 1 – Metodologia**



O conhecimento é uma construção humana levada a cabo ao longo do tempo para compreender a realidade envolvente. Uma investigação constitui “um processo de estruturação do conhecimento, tendo como objetivos fundamentais conceber novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente, ou seja, testar alguma teoria para verificar a sua veracidade” (Sousa e Baptista, 2011:3).

## 1.1 Objetivos do estudo

Os *curricula* tradicionais, ao terem como princípio a individualização ou a adaptação dos mesmos às especificidades de cada aluno, levam a que a escola e os professores, numa primeira instância, tenham a necessidade de conhecer e compreender o aluno com NEE. Após perceber quais as suas potencialidades e necessidades, os professores podem então fornecer as ferramentas para reduzir as dificuldades de inclusão nos vários contextos de vida da criança, bem como preparar gradativamente a transição para a vida depois da escola.

A primeira etapa do presente estudo de caso consistiu assim na definição do problema: de que forma o treino de pares potencia a socialização, a inclusão e a aprendizagem de crianças com PEA no meio escolar? Este problema partiu, não apenas da revisão da literatura, como também da experiência pessoal enquanto professora. Neste sentido, o objetivo do presente trabalho é o de analisar a eficácia da utilização de pares na socialização e inclusão de crianças com PEA no meio escolar, não só no sentido de melhorar a interação social das mesmas, como também de atenuar as dificuldades de aprendizagem que lhe são inerentes.

Esta questão e/ou objetivo permitiu a construção de um quadro teórico com componentes essenciais à compreensão do objeto de estudo. Assim, a partir das palavras-chave, procedeu-se a uma pesquisa e revisão bibliográfica sobre o tema. Foi precisamente esta mesma consulta que permitiu o confronto de diversificadas teorias e perspetivas e, conseqüentemente, a compreensão do objeto do presente estudo de caso.

No que diz respeito aos objetivos específicos, para este trabalho estabeleceram-se os seguintes:

- melhorar as capacidades de comunicação com os intervenientes do processo educativo (colegas, professores, auxiliares educativos, etc.);
- promover a interação social em ambiente recreativo e letivo;
- diminuir a duração de atividades isoladas;
- aumentar o tempo de concentração em atividades letivas.

## 1.2. Natureza do estudo

Através da formulação dos objetivos do estudo, depreende-se qual o caráter do mesmo.

O presente estudo assume um cariz qualitativo, de natureza interpretativa e de *design* de estudo de caso. Por outras palavras, trata-se de uma investigação de um fenómeno único, circunscrito no tempo e na ação, na qual é recolhida informação minuciada (Sousa e Baptista, 2011). Uma das críticas que tem sido apresentada relativamente às características do estudo de caso prende-se com impossibilidade de generalização dos resultados alcançados face a casos análogos. No entanto, é precisamente nesse aspeto que reside a importância de tal *design*: permitir analisar e compreender a particularidade e a singularidade que o objeto de estudo assume.

Tendo em conta que o presente estudo de caso não se centra em resultados, mas sim no processo, o programa de intervenção decorreu no contexto natural da criança, a escola. O investigador desempenha um papel essencial, na medida em que deve apresentar sensibilidade ao contexto. Uma vez que o estudo de caso se centra na compreensão de problemas, analisando comportamentos, atitudes e valores, o estudo de caso assume um caráter flexível, já que o investigador estuda sistemas dinâmicos. Além disso, os dados produzidos são descritivos, dado que partem de documentos, de entrevistas e de rigorosas observações (Coutinho et al., 2009).

Estas técnicas de recolha de dados conferem ao percurso investigativo um carácter ativo e que lhe permite readaptar-se às circunstâncias do mesmo. São assim técnicas que se espera que resultem num percurso contínuo e, acima de tudo, coeso e coerente. É portanto fundamental que todas as planificações sejam o mais flexível possível e abertas ao sistema dinâmico e imprevisível que caracteriza todo e qualquer contexto educativo (ou não) onde existam crianças (Serrano, 2004).

O estudo de caso só é efetivamente significativo e produtivo se o perfil investigativo se refletir numa dinâmica de investigação-ação. Ou seja, o investigador deve observar reflexivamente as interações entre pares e readaptar as estratégias realizadas ao longo do processo, de forma a que estas se ajustem às necessidades da criança. É importante que todos os intervenientes no processo se autoavaliem para tornar mais profícuas as suas interações (Coutinho et al., 2009).

### **1.3 Contextualização do estudo**

#### **1.3.1. Instituição**

Um estudo para ser o mais fidedigno possível deve inserir-se no contexto natural da criança, quer seja na escola, em casa ou em ambos. No caso do presente estudo de caso, o contexto em que decorreu trata-se de um colégio do ensino particular e cooperativo, integrado no distrito de Aveiro. O colégio recebe crianças desde o primeiro ciclo do ensino básico até ao ensino secundário. Neste estabelecimento de ensino, no ano letivo de 2016/2017, encontravam-se matriculados 755 alunos. Desses, cerca de 4 por cento apresentavam NEE.

Os espaços concretos do programa de intervenção foram o recreio e a sala de aula.

#### **1.3.2. Caracterização dos participantes**

O programa de intervenção integrou, numa fase inicial, quatro alunos do quarto ano de escolaridade, inseridos na mesma turma desde o primeiro ano. Desses quatro, um é o aluno em estudo e os outros três os pares selecionados no âmbito do presente estudo de caso mencionado.

##### **1.3.2.1. Caracterização dos pares selecionados**

Os pares selecionados, numa primeira fase, foram três. Um deles, do sexo masculino, tinha 9 anos de idade a que dei o nome de António. Os outros dois, do sexo feminino, da mesma faixa etária que o anterior serão referidos respetivamente como Beatriz e

Carolina. É de salientar que, com o decorrer do programa de intervenção, juntaram-se a estas três crianças outras duas que, espontaneamente, revelaram querer integrar o grupo das primeiras.

A seleção destes pares baseou-se num conjunto de técnicas que serão posteriormente apresentadas. Procurou-se, no entanto, que os pares selecionados revelassem sentido de responsabilidade, sensibilidade, capacidade de reconhecer a diferença e de a compreender, saudáveis competências sociais e espírito de solidariedade. Todavia, tornou-se necessário referir que nunca foi descurada a idade dos participantes, pelo que estes critérios foram tidos em consideração de acordo com as características das crianças.

### **1.3.2.2. Caracterização do objeto de estudo**

Depois de obtidas as devidas autorizações (anexos n. 1 e 2), foi consultado o processo individual do aluno em estudo. Esta análise documental permitiu proceder a uma recolha de informações sobre o seu percurso académico e comportamental bem como a caracterização do mesmo.

A criança, que passará a ser designada por Miguel (nome fictício), é do sexo masculino, tem 11 anos e frequenta o quarto ano de escolaridade. É o mais velho de dois irmãos. Nasceu em dezembro de 2006 de cesariana e, apesar disso, o seu crescimento estato-ponderal sempre foi estável. O Miguel esteve aos cuidados da mãe e avó materna até cerca dos dois anos de idade, altura em que ingressou na creche. Durante este período, a mãe da criança descreve-a como «muito chorona».

A integração na creche foi difícil, na medida em que, embora a criança não chorasse, ficava muito triste e só dois anos depois, aos quatro anos de idade, é que começou a falar neste contexto, embora já o fizesse em casa. Desde cedo, a educadora responsável relatou que o Miguel revelava baixos níveis de autonomia, dificuldades de linguagem, de relacionamento social e de aprendizagem. Demonstrava ainda dificuldades ao nível da motricidade fina. Focava-se naturalmente sobretudo nas atividades que eram mais do seu agrado, tais como os *puzzles* e *legos*. Em atividades de pintura, a educadora refere que a criança ficava “absorvida” a fazer experiências com diferentes cores e materiais. No que diz respeito à motricidade global, só depois dos cinco anos é que a criança conseguiu subir e descer escadas. Além disso, a sua

postura no andar é atípica, pois tendia a não apoiar totalmente o pé no chão, “saltitava” ligeiramente e caminhava com os braços relativamente levantados. Surgiram ainda alguns comportamentos repetitivos, tais como baloiçar no braço do sofá e rodar objetos fixando neles o olhar. Verificou-se, ao longo do tempo, que estes comportamentos tenderam a ser menores na sua intensidade e frequência, ocorrendo, no entanto, mais em casa. O Miguel não revelava iniciativa para interagir com os seus pares e rejeitava o contacto se estes o procurassem. Era aceite pelo grupo mas integrava poucas brincadeiras. Quando, em grande grupo, alguém falava para uma outra criança com o mesmo nome, ele não percebia que não era para si e fazia o que estavam a pedir à outra.

Por volta dos cinco anos, por indicação da educadora, o aluno foi submetido a uma avaliação numa consulta de Psicologia do Desenvolvimento e da Terapia da Fala. Foi-lhe diagnosticada Perturbação Global do Desenvolvimento – Perturbação do Espectro do Autismo, sem défice intelectual. Este diagnóstico foi corroborado posteriormente, em 2013, numa consulta de pediatria. Aí foi-lhe prescrito medicação para a Perturbação de Hiperatividade. Na Terapia da Fala, detetou-se um atraso no desenvolvimento linguístico, mais concretamente ao nível da fonética e da fonologia. Além disso, foram reconhecidos alguns marcadores de PEA, tais como ecolália imediata e retardada, estereotipias, balbucios repetitivos e fraca interação social.

O Miguel ingressou no primeiro ciclo no ano letivo de 2013/2014. Ao longo de todo o processo de aquisição e aplicação de conhecimentos revelou dificuldades no âmbito da comunicação, concentração, autonomia, funções executivas (tais como planeamento, memória de trabalho, monitorização e iniciativa) e da motricidade fina. Novamente se notou que os padrões de interação social se encontravam comprometidos. Além disso, capacidades relacionadas com as rotinas de sala de aula também revelaram ser problemáticas para a criança. O seu desempenho evoluía consideravelmente perante um acompanhamento mais individualizado. É importante denotar que a professora titular referia que o Miguel tendia de forma recorrente a fazer barulhos com a boca e a brincar com o lápis.

No recreio, costumava estar sobretudo sozinho, apesar de uma ou outra criança o procurarem para brincar. É frequentemente referido que se encontra muitas vezes “perdido no seu mundo”. Não reage muito bem a novos contextos ou a adultos que não conhece, manifestando alguma ansiedade. Tem tendência a evitar o contacto

ocular, sobretudo com desconhecidos. Quanto mais forem os seus interlocutores, a criança tem tendência a focar-se naquele que está posicionado mais à sua frente.

De acordo com os últimos relatórios circunstanciados é de comum acordo com todos os intervenientes do processo educativo do Miguel que a aplicação de medidas educativas especiais foi um contributo positivo na sua progressão escolar. Contudo a criança continua a revelar dificuldades na aprendizagem nomeadamente a Português, onde apresenta uma fraca compreensão semântica e interpretação textual. Tal facto é corroborado no Relatório de Avaliação e Acompanhamento Psicológico, onde o psicólogo salienta que numa prova de compreensão que atribuiu à criança, a mesma não foi capaz de responder a nenhum item, nem de expressar as suas respostas em provas verbais. Estas dificuldades encontram-se, de certa forma, subjugadas à sua falta de interesse pela leitura. Tal facto, repercute-se inevitavelmente na produção textual, na qual demonstra confusão na organização e articulação de ideias, tendendo a exibir um padrão discursivo pouco coerente e elaborado, reproduzindo apenas partes do que ouvia. Também a sua grafia é pouco legível e irregular. Possui fraca capacidade de abstração e compreensão de conceitos abstratos. No domínio da Matemática, evidencia dificuldades no raciocínio lógico/abstrato, na realização de operações e, conseqüentemente, de forma acrescida na resolução de situações problemáticas.

Das áreas de progressão do Miguel, destaca-se a realização de tarefas de carácter rotineiro e repetitivo, tendo sido nesse âmbito observado uma trajetória favorável ao nível da aquisição e aplicação de conhecimentos dos restantes campos do saber. A Música é outra das aptidões com potencialidade de expansão.

O acompanhamento individual e personalizado prestado à criança tem potenciado de forma evidente a qualidade do seu desempenho escolar, propiciando a manutenção da capacidade de atenção/concentração e a superação de obstáculos inerentes ao seu quadro clínico.

Na tabela 1 encontra-se a síntese de alguns dos fatores mais relevantes para o presente estudo de caso.



Tabela n.º 1 – Síntese de tópicos do Relatório de Avaliação e Acompanhamento Psicológico

<b>Relatório de Avaliação e Acompanhamento Psicológico (Síntese)</b>	
<b>Fatores protetores</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos cognitivos;</li> <li>• Capacidades visuo-percetivas;</li> <li>• Ambiente familiar;</li> <li>• Vinculação aos progenitores;</li> <li>• Correta integração de regras e normas sociais;</li> <li>• Relação com a professora e empenho da mesma para o ajudar;</li> <li>• Relação positiva pelo menos com alguns colegas da turma;</li> <li>• Capacidades acima da média em alguns domínios;</li> <li>• Identificação e intervenção precoce.</li> </ul>
<b>Fatores de risco</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades de aprendizagem na educação pré-escolar;</li> <li>• Perda auditiva (tratada);</li> <li>• Dificuldades sociais com ansiedade social;</li> <li>• Alterações ao nível da linguagem;</li> <li>• Dificuldades em termos de motricidade global e fina;</li> <li>• Défices ao nível da teoria da mente;</li> <li>• Dificuldades na compreensão da dinâmica dos jogos;</li> <li>• Problemas na adaptação e integração no 1.º ciclo;</li> <li>• Dificuldades em termos de funções executivas.</li> </ul>

Dado que o jogo será uma das estratégias a que se irá recorrer no presente programa de intervenção, importa salientar de que forma, segundo o que está relatado no já referido Relatório de Avaliação e Acompanhamento Psicológico, a criança reage em situações lúdicas. O Miguel compreende e cumpre as regras do jogo, desde que estas sejam relativamente simples e rotineiras. Não gosta de perder, demonstrando tristeza, e reage com alegria à vitória. Durante a execução se houver algum elemento distrator, a criança perde a orientação, mostra-se confusa, sendo preciso atribuir-lhe novas instruções. Aquando de jogos em grupo ou com o adulto, se as regras forem um pouco mais complexas, a criança revela grandes dificuldades de compreensão. Embora os *puzzles* e *legos* sejam duas das suas atividades de eleição, quando

presente a uma televisão ou consola de jogos, a sua atenção centra-se nestas duas tecnologias, sendo mesmo difícil motiva-lo para outras atividades.

Na verdade, o brincar constitui uma das maiores ferramentas para a aquisição de novas aprendizagens. Por isso mesmo, brincar com a criança com espectro do autismo de uma forma em que esta participe mental, emocional e fisicamente representará um novo e solidificado crescimento intelectual. Mas, para que esta interação aconteça efetivamente, é fundamental encontrar estratégias para se entrar no mundo muito próprio da criança com PEA. É, portanto, necessário encontrar formas de captar a sua atenção, conquistar a sua confiança e estabelecer relação, por forma a trazer a criança para o “nosso mundo” (Mesquita e Campos, 2013).

Tendo em conta as especificidades do aluno em estudo, foi realizada uma avaliação especializada, por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Crianças e Jovens (CIF<sub>CJ</sub>).

Esta *checklist* é realizada com base numa escala em que os quantificadores são: 0 “nenhuma deficiência”, 1 “deficiência ligeira”, 2 “deficiência moderada”, 3 “deficiência grave”, 4 “deficiência completa”, 8 “não especificada” e 9 “não aplicável”.

Na tabela seguinte apresentar-se-ão apenas alguns dos itens mais relevantes para o presente estudo de caso.

Tabela n.º 2 – Itens relevantes da *checklist* – CIF

Checklist – CIF (itens relevantes)	
Funções do corpo	Quantificadores
b122 Funções psicossociais globais	3
b125 Funções intrapessoais	3
b126 Funções do temperamento e da personalidade	2
b140 Funções da atenção	3
b144 Funções da memória	2
b152 Funções emocionais	2
b167 Funções mentais da linguagem	3
b320 Funções da articulação	1
Atividade e participação	Quantificadores
d134 Desenvolvimento da linguagem	3
d137 Adquirir conceitos	2

d155 Adquirir competências	2
d177 Tomar decisões	3
d230 Levar a cabo a rotina diária	3
d710 Interações interpessoais básicas	2
d730 Relacionamento com estranhos	3
d750 Relacionamentos sociais informais	3

## **1.4. Técnicas de recolha e análise de dados**

Todas as informações obtidas para a caracterização da criança em estudo resultaram de observações diretas, de entrevistas realizadas aos pais e ao aluno, da auscultação das informações concedidas pela professora titular e professora de educação especial, bem como da análise de documentos tais como o PEI, o Relatório de Avaliação de Acompanhamento Psicológico, entre outros.

As observações decorreram em contexto de sala de aula e de recreio, das quais se elaboraram tabelas, registos escritos e fotográficos.

### **1.4.1. Análise documental**

Numa fase inicial, procedeu-se à consulta das informações que integram o processo do aluno, tais como PEI, Relatório de Avaliação de Acompanhamento Psicológico, Relatório Circunstanciado, Relatório Técnico-Pedagógico e CIF<sub>CJ</sub>.

Foi através da recolha destas informações que se tornou possível o reconhecimento de todo o percurso pessoal e escolar da criança, bem como delinear o seu atual perfil de funcionalidade. Além disso, foi também exequível, através das mesmas, definir parte do plano de intervenção do presente estudo de caso.

### **1.4.2. Entrevistas**

Na fase inicial do programa, como meio de melhor contextualizar o presente estudo de caso, procedeu-se à elaboração e realização de entrevistas quer à encarregada de

educação, quer ao Miguel: “Entrevista ao encarregado de educação” (Apêndice n.º 1) e “Guião de entrevista ao aluno” (Apêndice n.º 2). Esta entrevista semi-estruturada foi realizada sob forma de uma conversa, tendo sido posteriormente transcrita. O carácter semi-estruturado da entrevista deveu-se ao facto de poder dar liberdade ao entrevistador para, embora não fugindo muito ao tema, focar outras questões que considerou pertinentes no momento da entrevista (Sousa e Batista, 2011). De facto, auscultar a criança e a mãe é um meio de contextualizar, conhecer e compreender a criança, bem como perceber algumas das estratégias que poderão integrar o processo do programa de intervenção.

As entrevistas foram realizadas sob acordo de anonimato e efetuadas individualmente.

### **1.4.3. Observação participante**

O programa de intervenção encontra-se estruturado em três fases fundamentais: a inicial, a de intervenção e a final. Ao longo destas três fases procurou manter-se o contacto com a criança e os seus pares, mesmo que muitas vezes de forma indireta, para assim recolher um conjunto de evidências, tais como registos escritos, fotográficos e áudio e observações diretas. No decorrer das diferentes fases, esta recolha assumiu diversos objetivos. Numa primeira fase, procurou-se conhecer e situar a criança num determinado nível de desempenho e descobrir as áreas para as quais tinha mais aptidão. Numa segunda fase, interpretou-se e adequou-se o programa de intervenção com um conjunto de estratégias e de recursos. Na fase final, através destas observações, foi possível identificar os efeitos que o processo exerceu sobre a criança em estudo. No ponto subsequente, partir-se-á para uma descrição mais pormenorizada e reflexiva destas mesmas fases.

Importa também referir que o Miguel foi observado em diferentes contextos (sala de aula e recreio), por forma a melhor conhecer o aluno, quer este se encontrasse isolado ou com os seus pares. Esta análise permitiu perceber que pares tendiam a relacionar-se mais com o Miguel, para que, tomando estes dados em linha de conta, numa fase posterior, se procedesse à seleção dos pares a treinar.

## **Capítulo 2 – Estudo de caso**



## **2.1. Planificação**

O presente programa de intervenção que ocorreu entre nove de novembro de 2016 e dezoito de maio de 2017, encontra-se estruturado em três fases distintas: fase inicial, fase de intervenção e fase final.

A primeira fase diz respeito à observação e registo pré-intervenção, através da observação direta do aluno e seus pares, durante a qual foram recolhidas informações sobre comportamentos sociais do aluno com PEA, como a existência de comunicação verbal e não-verbal e a verificação do isolamento ou inclusão em atividades com os colegas. Foi também feita uma análise de documentos e realizadas entrevistas estruturadas.

A segunda fase consistiu numa ação de sensibilização dirigida a toda a turma. Posteriormente, com o apoio da professora titular, procedeu-se a uma seleção criteriosa dos pares em contexto de sala de aula. Por fim, os pares selecionados foram treinados em pequenas sessões, preferencialmente em períodos recreativos.

Na última fase, realizaram-se observações com vista ao registo dos comportamentos dos pares e do Miguel após o treino, de forma a aferir os efeitos das estratégias implementadas.

Tabela n.º 3 – Planificação do programa de intervenção

Planificação geral das sessões				
Fase	Subfase	Sessão	Local	Data
<b>Inicial</b> (de novembro a janeiro)		1ª Sessão de observação	Recreio	9 de novembro
		2ª Sessão de observação	Recreio	16 de novembro
		3ª Sessão de observação	Recreio	23 de novembro
		4ª Sessão de observação	Recreio	30 de novembro
		5ª Sessão de observação	Recreio	2 de dezembro
<b>Intervenção</b> (de fevereiro a abril)	Sensibilização	Visualização de uma curta-metragem e de um anúncio; Debate; Reflexão escrita.	Sala de aula	3 de fevereiro
	Seleção de pares	Jogos cooperativos	Recreio	16 de fevereiro
		Teste sociométrico	Sala de aula	23 de fevereiro
	Treino de pares	1ª Sessão de treino	Sala de aula	1 de março
		2ª Sessão de treino	Sala de aula	8 de março
		3ª Sessão de treino	Sala de aula	15 de março
		4ª Sessão de treino	Sala de aula	29 de março
	5ª Sessão de treino	Sala de aula	5 de abril	
<b>Final</b> (de abril a maio)		1ª Sessão de observação da intervenção dos pares	Recreio	12 de abril



	2ª Sessão de observação da intervenção dos pares	Recreio	14 de abril
	Sessão de treino de pares	Sala de aula	19 de abril
	3ª Sessão de observação da intervenção dos pares	Recreio	21 de abril
	4ª Sessão de observação da intervenção dos pares	Recreio	26 de abril
	5ª Sessão de observação da intervenção dos pares	Recreio	28 de abril
	6ª Sessão de observação da intervenção	Recreio	5 de maio
	7ª Sessão de observação da intervenção	Recreio	11 de maio
	8ª Sessão de observação da intervenção	Recreio	18 de maio

### 2.1.1. Fase inicial

Na primeira fase deste programa de intervenção, procedeu-se à observação direta do Miguel de forma a que melhor se conhecessem as suas características. Para tal, realizou-se um conjunto de cinco observações (Apêndice n.º 3). Através destas definiu-se o problema de estudo e quais os comportamentos que se pretendiam desenvolver, potenciar ou erradicar (Rogers, 2000). Todas as informações recolhidas neste processo foram maioritariamente categoriais e parcialmente descritivas. São categoriais, na medida em que os instrumentos de recolha passaram por grelhas de observação com categorias predefinidas. São parcialmente descritivas, uma vez que, de seguida, se passou a uma breve súmula dos comportamentos observados e inerente reflexão (Sousa e Baptista, 2011).

As observações mais pertinentes foram as que decorreram no recreio por ser um espaço que privilegia a socialização entre pares. Além disso, tal como defende Neto (2006), o tempo de recreio surge como uma oportunidade que permite às crianças

brincarem livremente em atividades mais expansivas e mais criativas do que aquelas que o espaço interior lhes permite. Sendo assim, o espaço exterior é o contexto que melhor nos permite, de uma forma mais autêntica, conhecer a criança, sobretudo nas suas interações com o(s) outro(s).

No que diz respeito às interações sociais, procedeu-se ao preenchimento de grelhas que focam diretamente estes aspetos. Estas grelhas foram preenchidas no decorrer de cinco sessões de observação em intervalos letivos entre as 10 horas/ 10h30.

Tabela n.º 4 – Grelha de observação de interação com os pares antes da intervenção

<b>Grelha de Observação</b>			
<b>Subescala da Linguagem</b>		<b>Observado</b>	<b>Não Observado</b>
1.	Responde a saudações.	1	0
2.	Começa uma conversação.	1	0
3.	Mantém uma conversação.	1	0
4.	Reage a interações dos pares.	1	0
5.	Estabelece contacto visual com os pares.	1	0
6.	Sorri para os pares.	1	0
7.	Aproxima-se dos pares.	1	0
8.	Partilha objetos.	1	0
9.	Isola-se.	1	0
10.	Aceita um convite para brincar.	1	0
11.	Tem a iniciativa de convidar alguém para brincar.	1	0
<b>Observações pertinentes:</b>			

### **2.1.2. Fase de intervenção**

Esta fase passou numa primeira instância, pela planificação de estratégias a adotar criando oportunidades para o aluno com PEA interagir com as restantes crianças da turma. Por outro lado, procurou envolver-se a turma numa reflexão sobre a diferença, no sentido de a sensibilizar, seleccionar e preparar as crianças para o programa de intervenção. Este passou pela criação de momentos de partilha e de interação por via do jogo, recurso eficaz em contexto educativo. São precisamente atividades de carácter lúdico que promovem o desenvolvimento de competências a vários níveis, nomeadamente sociais (Moratori, 2003; Reis, 2014; Schuler e Wolfberg, 2000).

Além disso, os pares exercem influência na promoção de competências, o que assume contornos ainda mais significativos no caso das NEE e da PEA, em particular (Marcelino, 2014). Desta forma, o treino de pares funciona como “um sistema de instrução em que os alunos se ajudam mutuamente e aprendem ensinando” (Borges, 2011: 21). O treino dos pares foi então a última tarefa desta fase de intervenção.

O professor/observador assumiu também um papel fundamental, na medida em que alicerçando comportamentos e atitudes, promoveu a cooperação e o respeito pelo outro e pela diferença.

#### **2.1.2.1. Fase de sensibilização**

Para o presente programa de intervenção, os pares assumiram um papel fundamental, pela função de influenciadores de comportamentos positivos de que devido aos *deficits* sociais que são inerentes a alunos com PEA (Sanches, 2005).

Nesse sentido, torna-se pertinente, antes da seleção dos mesmos, procurar estratégias de consciencialização da turma para a diferença. Sendo assim, numa primeira fase, procedeu-se a uma ação de sensibilização direcionada a toda a turma através da visualização de uma curta-metragem espanhola, “Cuerdas” (2013), de Pedro Solís García, e de um anúncio publicitário da “Canadian Tire”, (Apêndice n.º 4) ambos relacionados com o tema da diferença. Procurou-se que a visualização dos mesmos decorresse num clima que, apesar de organizado, fosse descontraído e propício ao debate. Assim, a sala de aula tomou uma configuração apropriada para o efeito

(designadamente quer as cadeiras, quer as secretárias foram dispostas em forma de U), para que todos os intervenientes pudessem manter o contacto visual. Além disso, no desenvolvimento do debate pós-visualização, procurou-se lançar alguns tópicos que alertassem a turma para as semelhanças e diferenças entre todos em geral. Por outras palavras, a professora foi colocando algumas questões para reflexão relacionadas com a diferença e o que se pode entender por “ser diferente”. Depois do debate, procedeu-se à elaboração de uma reflexão escrita, acompanhada por uma ilustração, acerca do mesmo tema.

Dentro destas produções escritas, tal como no decorrer do debate, foi desde logo possível identificar alguns potenciais pares a serem treinados. Tal identificação foi passível de executar tendo em conta um conjunto de critérios:

- Revela capacidade de identificar aspetos pertinentes do filme e anúncio publicitário tais como: que há uma criança diferente, as estratégias que a menina do filme usou para ajudar a criança, os sentimentos da criança que não está incluída, etc.;
- Revela vontade de ajudar o outro e identifica algumas estratégias para o fazer;
- Identifica no contexto circundante alguém que precisa de ser ajudado;
- Identifica o Miguel como alguém que não está incluído na turma.

Estes critérios apesar de não terem sido escrupulosamente seguidos serviram de pontos de orientação para o presente estudo de caso.

### **2.1.2.2. Fase de seleção de pares**

No seguimento da visualização da curta-metragem, do anúncio publicitário e do respetivo debate, propôs-se às crianças uma reflexão escrita acompanhada de uma ilustração acerca dos mesmos. Estes registos escritos foram tidos em conta no processo de seleção de pares. Nomeadamente, foi perguntado se existia na turma alguém diferente e que potenciais estratégias reconheciam para ajudar essa pessoa. Estas produções escritas tinham como objetivo averiguar se e/ou quais as crianças

que eram sensíveis à diferença, um dos critérios para a seleção de pares (Apêndice n.º 5).

Para fomentar o espírito de união que a anterior atividade descrita permitiu e como estratégia de observação e seleção dos pares, promoveram-se dois jogos com características muito próprias (Apêndice n.º 6). Na verdade, estes jogos serviram de mote para o conhecimento intergrupar, potenciando-o e valorizando as capacidades de cada um. Além disso, estes foram momentos privilegiados que permitiram às crianças uma maior familiaridade. Pese embora o facto dos alunos já se conhecerem quer pelo contacto que mantêm no recreio, quer pelas interações estabelecidas dentro da sala de aula, esse mesmo conhecimento muitas vezes é superficial. São portanto momentos de verdadeira partilha, como estes, que permitem maior comunicação e crescente desenvolvimento da sensibilidade para lidar com a diferença e com o outro (Sanches, 2005).

Estas atividades mais lúdicas integradas num contexto não-letivo podem potenciar a inclusão do aluno com espectro do autismo no grupo. Além disso, servem de meio à identificação das lacunas nas suas interações sociais e à definição de estratégias que permitam a sua superação.

Sendo assim, os objetivos específicos destas atividades são portanto:

- Estimular a inclusão do aluno em estudo no grande grupo;
- Promover relações interpessoais;
- Incentivar o trabalho de equipa;
- Desenvolver hábitos e habilidades de trabalho em grupo;
- Identificar potenciais pares de trabalho.

Tendo as atividades supracitadas como objetivo geral a seleção dos pares, as mesmas não poderiam dissociar-se de um conjunto de critérios bem definidos e de fácil aplicação. Para a seleção de pares, foram usadas então diferentes estratégias que funcionaram como um sistema de triagem para, tendo em conta o grupo/turma, ir ao encontro dos pares que melhor poderiam responder (e corresponder) às necessidades e/ou interesses do Miguel.

Na escolha dos pares teve-se em conta o bom aproveitamento académico, capacidade de socialização, e a atenção/concentração.

Depois de uma revisão bibliográfica, foram definidos como critérios de seleção de pares os que a seguir se apresentam. De referir, que estes mesmos critérios se

adequam ao objeto de estudo de caso e ao seu contexto. Além disso, tal como sucedeu em muitos outros aspetos do presente estudo, todas as decisões foram fundamentadas nos: PEI, Relatório de Avaliação de Acompanhamento Psicológico, Relatório Circunstanciado, Relatório Técnico-Pedagógico e CIF<sub>CJ</sub>.

Tabela n.º 5 – Critérios para a seleção de pares

<b>Grelha de critérios de seleção de pares</b>			
<b>Critérios</b>		<b>Observ.</b>	<b>Não Observ.</b>
1.	Reconhece que as crianças não são todas iguais.		
2.	É sensível às diferenças.		
3.	É sociável.		
4.	Tem iniciativa para ajudar o outro.		
5.	Tem capacidade de empatia.		
6.	É comunicativo.		
7.	Tem facilidade em tecer elogios.		
8.	É capaz de influenciar os outros positivamente.		
9.	Está disponível para participar no programa de intervenção.		
10.	Compromete-se a respeitar as instruções que lhe serão dadas.		
11.	É dos mais escolhidos no teste sociométrico		

Por outro lado, recorreu-se à aplicação de um teste sociométrico (Tabela n.º 6), uma vez que este pode constituir uma ferramenta essencial no campo educativo, já que permite avaliar o nível de inclusão/exclusão de uma criança num determinado grupo (Northway e Weld, 1999). Para tal, foi utilizado um teste individual que pressupunha o seu preenchimento completo por todos os alunos.

O teste sociométrico surgiu como uma oportunidade de dar voz às crianças no sentido de estas se pronunciarem sobre os pares com quem preferem em determinadas ocasiões/atividades estar ou trabalhar. O seu carácter prático permitiu

compreender o meio envolvente do aluno e delinear possíveis estratégias de alteração (Borges, 2011).

Na aplicação do teste sociométrico, teve-se em linha de conta o seu grau de abstração, pois este oferece, não uma noção real das relações do interior de um grupo, mas sim as representações e as expectativas dos membros face a essas mesmas relações (Estrela, 1994). Os testes permitiram assim aceder às escolhas e à sua visão individual dentro daquele grupo. Por outro lado, pode observar-se determinadas interações sociais que não são visíveis por meio da sociometria. Por outras palavras, uma vez que o teste exprimiu um desejo de relação, o mesmo pode não ser verificado na prática. Ora, não quer dizer que a sociometria seja contraditória. Pelo contrário, os dados recolhidos por ela são complementares às informações recolhidas por meio de outras técnicas e/ou ferramentas (Northway e Weld, 1999).

Estrela (1994) afirma ainda que através dos testes sociométricos é possível medir as representações de cada membro no interior de um determinado grupo ou o nível de inclusão ou de exclusão de um certo membro. Pode ainda identificar-se por meio da sociometria os membros mais e menos populares, bem como é possível caracterizar um indivíduo, quando inserido no mesmo grupo.

A fim de seleccionar os pares, foi aplicado o teste sociométrico a toda a turma. Assim, cada aluno teria de registar num pequeno quadro (Tabela n.º 6) os três colegas com quem prefere brincar livremente, outros três ou os mesmos com quem prefere trabalhar em grupo e outros três ou os mesmos com quem prefere jogar coletivamente. Foi intencional o facto de não se pedir a designação dos colegas dos quais se gosta menos, pois, por um lado, não se pretende nomear pela negativa e, por outro, tal tarefa em nada se relaciona com os objetivos do presente estudo de caso.

Tabela n.º 6 – Modelo de teste sociométrico

<b>Registo individual</b>		
<b>Brincadeira Livre</b>	<b>Trabalhos de grupo</b>	<b>Jogos coletivos (futebol, escondidas, etc.)</b>

### **2.1.2.3. Fase de treino de pares: iniciação**

A terceira fase consistiu no treino de pares que decorreu em sessões com duração de 30 minutos. De forma a minimizar as disrupções dos alunos em relação aos seus compromissos escolares, os pares selecionados foram treinados durante tempos não letivos (intervalos de almoço e recreio). O treino, propriamente dito, abrangeu atividades como fornecer aos pares uma base racional sobre como desenvolver amizade com alunos com DID, envolvimento quer num debate sobre os pontos fortes e preferências de crianças com PEA, quer num diálogo guiado sobre como devem interagir com os colegas com PEA, colocando questões como: “Quando é que podes brincar ou falar com o teu colega?”; “Quais são os tópicos sobre os quais podes falar com ele?”; “Quais são as atividades que podem fazer durante o intervalo?”; “O que podes fazer se o teu colega não responder ou demonstrar um comportamento fora do comum?”, entre outras. Desta forma, os pares treinados poderiam não só antecipar as dificuldades que poderiam surgir durante as atividades comuns com o colega com PEA, como também já serem dotados de competências que lhes permitiriam de forma antecipada resolver essas dificuldades em tempo real.

Para a definição de algumas estratégias no treino de iniciação e resposta, foram tidas em conta algumas indicações (Apêndice n.º 7) enquadradas no Relatório de Avaliação e Acompanhamento Psicológico.

O treino de pares subdividiu-se em cinco sessões, cujos objetivos passaram por: autoavaliar competências sociais, incentivar o relacionamento entre os pares e o aluno com PEA, definir estratégias de iniciação com o aluno em questão.

Assim, numa primeira sessão, convidaram-se os pares a refletirem acerca do jogo “Apanha elogios” e “Conhece o teu amigo”. Pediu-se depois que refletissem especificamente sobre o comportamento da criança com PEA quer nesses jogos, quer em atividades livres no recreio. Procurou elencar-se, oralmente, o conjunto de comportamentos do aluno com PEA em situações em que recorria ao isolamento ou em situações de contacto com o(s) colega(s).

Numa sessão posterior, recordaram-se os comportamentos da criança com PEA analisados na sessão anterior. Posteriormente, foram trabalhadas estratégias de iniciação e de resposta, com recurso à técnica da modelagem. Para tal, foram simuladas situações juntamente com os pares, em que se reproduziram esses e outros comportamentos. Os pares deveriam reagir espontaneamente. Estes comportamentos



e respostas foram analisados posteriormente. A professora aconselhou os pares a melhorarem os aspetos menos positivos das suas respostas e a nunca desistirem de interagir com o aluno com PEA. Por outro lado, incentivaram-se as respostas positivas.

Na verdade, a capacidade de aprender através do que os outros fazem é uma teoria cujo precursor foi Bandura (1977, citado por DiSalvo e Oswald, 2002). De acordo com este autor, é de facto possível adquirir competências apenas pela existência de “modelos” que podem mostrar como se comportar numa determinada situação, por exemplo. Assim, a modelagem constitui um instrumento educativo poderoso (DiSalvo e Oswald, 2002).

Numa terceira sessão, foram novamente simuladas situações de interação social. Constatou-se se houve ou não progressos nas respostas. No final destas simulações, procurou definir-se algumas estratégias básicas que fossem o suporte da interação dos pares.

Desafiar os pares a elaborarem um quadro com estratégias para brincar com o aluno com PEA foi o objetivo da quarta sessão.

Depois das sessões anteriores, deu-se início ao treino de resposta. Este passou pelo fomento de alguns comportamentos verbais e/ou não verbais como meio de resposta às iniciações. Durante esta sessão, os pares foram desafiados a interagirem com o aluno com PEA, tendo em conta todas as reflexões já feitas.

A conclusão do treino foi realizada depois de se constatar que os pares estavam aptos a interagir com o aluno com PEA, dando-lhes liberdade para continuar estas estratégias de iniciação e resposta em todos os intervalos. De forma a observar mais concretamente essa aptidão preencheram-se três grelhas de observação individuais do treino de pares.

Tabela n.º 7- Grelha de observação do treino de pares

<b>Grelha de observação do treino de pares</b>			
<b>Critérios</b>		<b>Observ.</b>	<b>Não Observ.</b>
<b>1.</b>	Mantêm a aproximação		
<b>2.</b>	Chama-o		
<b>3.</b>	Convida-o para brincar		
<b>4.</b>	Dá-lhe oportunidade de escolha		
<b>5.</b>	Conversa com ele		
<b>6.</b>	Não desiste da interação		

### **2.1.3. Fase final**

Após a conclusão do treino e depois de se constatar que os pares estavam aptos para a interação com o aluno com PEA, teve início a última fase do programa. Esta é fundamental na mudança de perspetiva da criança com PEA que encara o brincar como uma atividade maioritariamente isolada. Por isso mesmo, as estratégias previamente definidas procuraram incluir a criança nas brincadeiras dos colegas e noutras que ela mesma sugerisse. Nesta fase, os pares treinados exerceram uma intervenção gradual, subtil e espontânea pois pretendia-se captar, acolher e atrair o Miguel e não afastá-lo.

Assim, optou-se por aplicar as estratégias discutidas num contexto livre (recreio), ao invés de se estruturar atividades para o efeito. Tal decisão partiu do facto de tentar criar uma atmosfera de ação o mais natural possível e propícia a interações efetivamente espontâneas.

O papel da professora assumiu uma nova dinâmica, pois passou a ser maioritariamente observadora. Ainda assim, numa das primeiras intervenções, apenas se considerasse fulcral, intervinha, mediando as interações, com expressões verbais.

Esta fase subdividiu-se num conjunto de oito observações, sendo que, posteriormente às primeiras duas, se realizou uma última sessão de treino com os pares. Nessa mesma sessão, procurou avaliar-se o programa e os efeitos do mesmo. Assim, tentou

perceber-se se o treino de pares surtiu efeito na sua relação com o Miguel, bem como perceber quais as atividades de que mais tinham gostado. Além disso, os pares puderam expor as suas ideias e dificuldades.



## **Capítulo 3 – Apresentação e reflexão sobre os resultados**



O presente capítulo consiste numa apresentação, análise e interpretação de todos os dados recolhidos durante a fase de intervenção, bem como as fases de pré e pós intervenção: observações, registos escritos e fotográficos, teste sociométrico, bem como todas as grelhas. A ordem pela qual serão apresentados os resultados obedecerá ao desenvolvimento natural do estudo de caso: fase inicial, fase de intervenção e fase final.

### **3.1. Fase inicial**

Fazem parte da fase inicial as entrevistas e a observação direta que permitiu definir um plano de intervenção adequado e adaptado à criança com PEA; perceber aspetos fundamentais, tais como: as suas relações interpessoais, os seus interesses, as suas interações com os outros, bem como como as interações dos outros com ela.

As observações que integram esta fase serviram de termo de comparação com as observações da fase pós-treino. Ou seja, constituíram, o reflexo do percurso evolutivo do Miguel.

#### **3.1.1. Análise documental**

Da análise de documentos foram retiradas todas as informações relativas ao desenvolvimento pessoal do aluno e ao seu percurso académico, ao contexto escolar, nomeadamente à turma (pares). Esses dados encontram-se já descritos no ponto 1.3. (“Contextualização do estudo”).

A análise de documentos como o PEI, o Relatório de Avaliação de Acompanhamento Psicológico, o Relatório Circunstanciado, o Relatório Técnico-Pedagógico e o CIF<sub>CJ</sub>, revelaram-se cruciais na definição de estratégias interventivas. Tal como referido anteriormente, por exemplo através do Relatório de Avaliação de Acompanhamento Psicológico, pôde concluir-se um conjunto de técnicas, definidas pelo psicólogo, como sendo a chave para uma interação de qualidade e significativa com o Miguel. Essas estratégias serviram inclusivamente para a definição de algumas ferramentas de interação durante o período de treino de pares (Apêndice n.º 6).

### **3.1.2. Entrevistas**

Através da análise das entrevistas à Encarregada de Educação e ao Miguel pode depreender-se, no discurso de ambos, que existiam algumas lacunas no que diz respeito às interações sociais.

Na entrevista à Encarregada de Educação, destacaram-se aspetos como o facto de a mãe reconhecer que o Miguel é um “menino fechado”, que não integrava as brincadeiras e que não tinha amigos ou muito poucos. Além disso, as atividades que a mãe identificou como as preferidas da criança eram quase todas isoladas. Tais informações são corroboradas na entrevista ao Miguel que igualmente assume não ter amigos. Denota-se aliás, no discurso do menino, que ele tem dificuldade em interagir com os seus pares. A única pessoa que ele identifica como sendo alguém com quem gosta de estar é uma funcionária da escola.

É de salientar, também, que a mãe considera que a escola, antes do presente programa de intervenção, não estava a prestar um acompanhamento adequado ao seu educando, no que a estas e outras questões diz respeito. No caso das interações com os pares, a Encarregada de Educação, revelou que estas iniciativas podem ser fundamentais para o desenvolvimento do seu filho. No que diz respeito ao futuro do Miguel, a mãe acredita que a base da resolução dos problemas do filho passa por um bom acompanhamento ao Miguel.

### **3.1.3. Observação participante**

Apresentam-se de seguida, os dados recolhidos durante a fase de pré-intervenção, mais especificamente das observações realizadas durante cinco sessões. Estas foram feitas durante os intervalos letivos e, portanto, em contexto de atividade livre. Uma vez que estas observações decorreram no período pré-intervenção, não foi dada qualquer instrução, para que o ambiente fosse o mais espontâneo possível.

No espaço exterior, verificou-se que o Miguel passava a maior parte do tempo sozinho. Além disso, alternava constantemente o seu foco de atenção ou atividade até encontrar uma que fosse realmente do seu interesse. Quando se prendia a uma atividade que captasse a sua atenção, parecia estar fechado a tudo aquilo que o

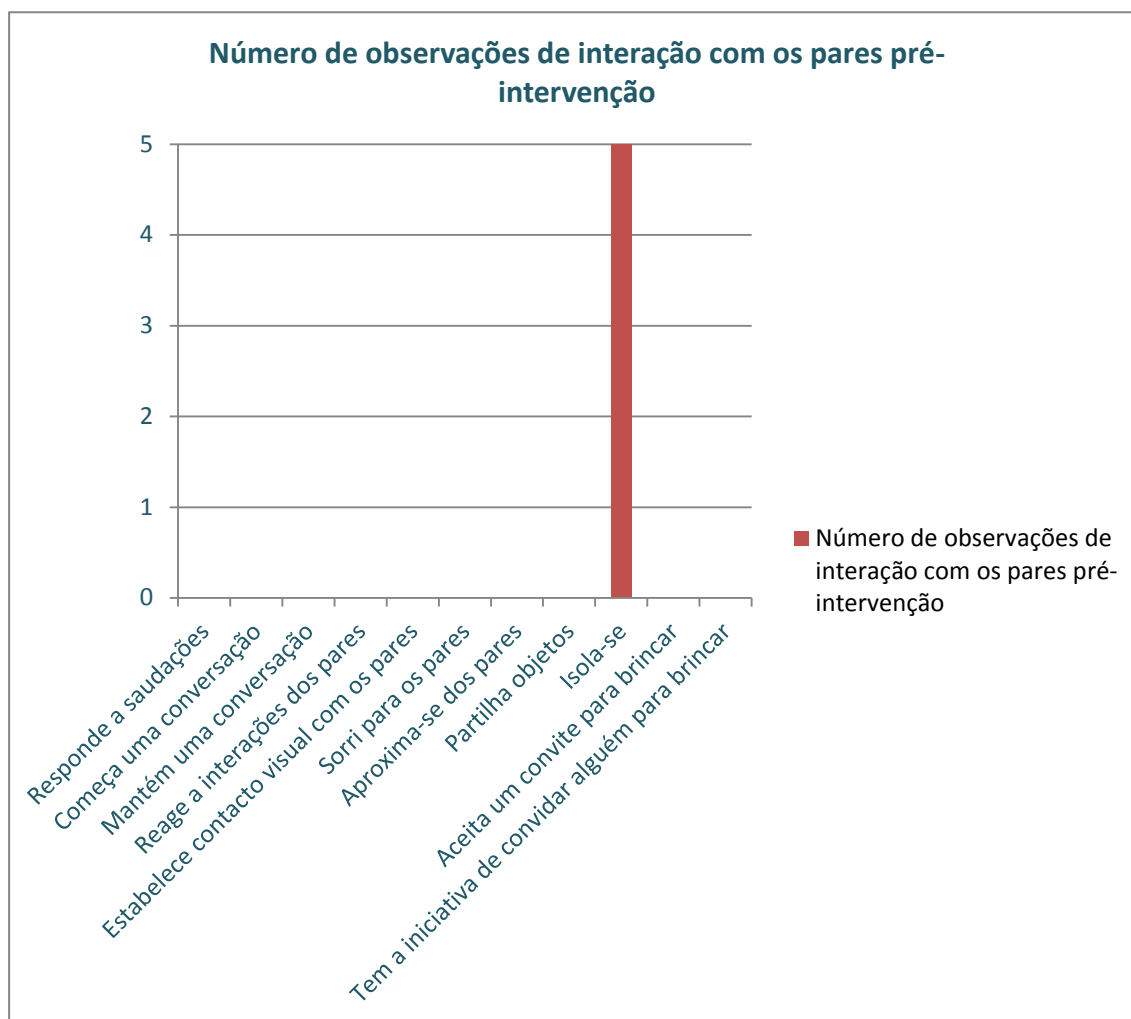


rodeava. Praticamente ninguém interagiu com ele e, quando raramente esta interação acontecia, a criança tendia a evitar o contacto visual. Conclui-se portanto que as atividades nas quais o Miguel participou são, quase na sua totalidade, isoladas. Por outro lado, a criança procurava locais onde não existiam grandes aglomerados de pessoas. Estas características são aliás corroboradas pela literatura de referência, tal como Watkins et al. (2015) ou Saldanha (2014) que defendem que a PEA é uma condição ou estado de alguém que parece centrado num mundo muito próprio e alheio ao contexto circundante. Além disso, estas dificuldades de interação social não estão relacionadas com a ausência de desejo de o fazer, mas sim com a ausência de competências para o mesmo.

Estas observações permitiram concluir que o Miguel, tal como é descrito no Relatório Circunstanciado, parece ter “ um mundo muito dele” onde há pouco espaço para qualquer interação com os seus pares. A análise destas grelhas veio confirmar que a criança não reage às interações com os colegas, mesmo sendo estas praticamente escassas, nem revela iniciativa para o fazer. Ao invés de se aproximar dos pares, a criança tende a isolar-se e revela incómodo perante o alvoroço. Outro fator que efetivamente parece complicar este processo é a dificuldade em estabelecer contacto visual com os outros.

O gráfico seguinte reflete as anteriores constatações com base nas observações realizadas ao longo das cinco sessões dedicadas ao efeito.

Gráfico n.º 1 – Observações de interações com os pares



Este gráfico permite constatar que a categoria “Isola-se” é a que tem mais frequência. A ausência de frequência em categorias como “Responde a saudações” ou “Reage a interações dos pares”, entre outras, não está relacionado apenas com as características da criança, mas também com a pouca iniciativa de interação por parte dos pares. Nesse sentido, o presente programa de intervenção assume particular pertinência, na medida em que pretende potenciar a mudança não só em alguns comportamentos sociais do Miguel, mas também dos seus pares.

## 3.2. Fase de intervenção

A segunda fase subdivide-se em três partes: fase de sensibilização, fase de seleção de pares e fase de treino de pares: iniciação. A fase de seleção de pares reparte-se em produções escritas da turma, teste sociométrico e grelhas de critérios de seleção de pares.

### 3.2.1. Fase de sensibilização

Tal como já foi referido, a fase de sensibilização passou pela visualização de uma curta-metragem e de um anúncio publicitário sobre o tema da diferença. O debate que se seguiu serviu de mote à reflexão e partilha de ideias entre os pares. Além disso, representou também um meio de auscultação da sensibilidade da turma ou da ausência desta.

É possível perceber que a turma identificou, neste caso nos filmes, as lacunas sociais ali presentes, mas também se observou que tem dificuldade em identificar estratégias para diluir esses mesmos hiatos.

O seguinte quadro vem corroborar esta mesma conclusão, na medida em que é clara a discrepância entre os inúmeros problemas identificados e as estratégias para os superar.

Tabela n.º 8 – Intervenções durante o debate

Conclusões gerais do debate	
Lacunas identificadas	Estratégias de superação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A maioria das crianças não brinca com o menino com paralisia cerebral (“o menino estava sempre sozinho”, M.);</li> <li>• As crianças olhavam para o menino com paralisia cerebral com estranheza (“eles olhavam para o menino com má cara”, J.);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças poderiam também brincar com o menino com paralisia (“Eles podiam brincar todos”, G.);</li> <li>• À pergunta: “Como é que as outras crianças poderiam brincar com o menino?” a maior parte dos alunos não conseguiu</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• As restantes crianças não sabiam como interagir com o menino (“os outros meninos ficavam espantados quando a Maria brincava com o menino”, G.)</li> <li>• Os meninos reagiam com estranheza ao facto de a Maria brincar com ele (“os outros meninos achavam a Maria estranha por brincar com ele”, A.)</li> <li>• O menino paraplégico não brincava na rua (“ele, como estava em cadeira de rodas, não conseguia ir brincar”, M.)</li> <li>• A criança sentia solidão (“o menino estava triste porque não tinha amigos”, L.)</li> </ul>	<p>encontrar uma resposta.</p>
--	--------------------------------

Estas conclusões vêm revelar evolução no que diz respeito à superação do problema de estudo. Ou seja, as crianças, não só identificaram as falhas de interação social, como também mostraram empatia com a criança em questão. No entanto, quando levadas a refletir sobre meios de a ajudar, denotaram-se algumas dificuldades. O presente estudo de caso vem portanto intervir nesse problema, na medida em que forneceu aos pares ferramentas que os ajudaram no processo de inclusão da criança. Este é, portanto, um aspeto relevante, uma vez que a identificação das lacunas sociais constitui já a superação de parte do problema.

Foi interessante constatar que a conclusão final do debate passou pelo pressuposto de que as diferenças não são necessariamente negativas e que se deve antes procurar valorizar as potencialidades de cada um. Este aspeto é, aliás, parte integrante do programa educativo do Colégio, sendo que, contudo, estas propostas de visualização dos recursos multimédia e posterior debate permitiram que a turma refletisse sobre esta temática. Na verdade, a excessiva carga curricular nem sempre permite momentos como este.

### 3.2.2. Fase de seleção de pares

A fase de seleção de pares representou uma das principais etapas do presente programa de intervenção, na medida em que deve ser criteriosa e fundamentada a escolha dos pares treinados para a interação com o Miguel. Esta mesma seleção influencia de forma direta o sucesso, ou não, da interação. Nesse sentido, procurou-se que esta tarefa fosse de facto detalhada e desse espaço à reflexão sobre as características de cada um dos potenciais pares a serem treinados.

Sendo assim, a presente fase atentou em pormenores como as produções escritas (pós-debate), os testes sociométricos, o preenchimento de uma grelha de critérios de observação dos pares, etc.

#### 3.2.2.1. Produções escritas da turma

Depois da visualização da curta-metragem, anúncio publicitário, e do debate que se seguiu, foi pedido às crianças que refletissem de um forma mais individual acerca de tudo o que foi discutido. Para tal, cada aluno produziu um texto e respetiva ilustração tendo-lhes sido apresentadas apenas três questões/pistas orientadoras: “O que observaste em ambos os vídeos?”; “ Serias capaz de ajudar alguém tal como a menina do filme o fez?”; “Identificas alguém no contexto que te rodeia que precise da tua ajuda tal como nos filmes que visualizaste?”. A estrutura da produção escrita foi livre e não tinha necessariamente de obedecer apenas às perguntas orientadoras nem à sua ordem. É de referir que estes trabalhos apenas foram lidos pela professora e em nenhuma circunstância partilhados com a turma.

Os textos, tal como seria de esperar, revelaram múltiplas perspetivas perante o problema em causa e diferentes formas de os encarar.



Figura n.º 1 – Produções escritas

No que diz respeito às observações gerais, talvez por influência do debate, as conclusões foram muito similares. Contudo, alguns focaram-se mais na perspetiva da criança com paralisia cerebral ou na criança parapléctica e outros na personagem que ajuda/brinca com a primeira. Denotou-se, que em quase todos os casos, os alunos manifestaram perplexidade e incompreensão com a indiferença revelada perante a criança com dificuldades motoras (“Primeiro, senti tristeza pela solidão do menino e depois alegria pela felicidade dele, quando a Maria brincou com ele”, J.). Observou-se que algumas crianças identificaram uma evolução positiva antes e depois da personagem que ajuda o menino com dificuldades. Este é um aspeto a ter em conta, na medida em que estes alunos se revelam conscientes de que uma interação positiva se pode revelar profícua para a criança com PEA.

No que diz respeito à questão/pista orientadora relativa à capacidade ou não de ajudar alguém, é notória a ideia já mencionada de que os alunos desconhecem estratégias de interação. Além disso, algumas crianças revelam mesmo não possuir competências para ajudar o outro ou ainda falta de confiança para o fazer (“eu não era capaz de fazer o mesmo, porque não sei como o fazer”, L.; “Eu não era capaz de o ajudar, porque eu não tenho muita força de vontade para o fazer”, D.; “Eu não teria coragem para o fazer.” R.).

Os alunos quando se referem à questão/pista orientadora relativa ao facto de identificarem ou não alguém diferente ou que necessita da sua ajuda são igualmente díspares. Uns, expressam não observar ninguém que se integre nesse critério (“ Na minha turma ninguém precisa de ajuda.” F.; “Eu acho que nenhum dos meus colegas tem problemas.” D.). Outros, associam a diferença a problemas comportamentais de alguns colegas (“ Alguns meninos portam-se muito mal e eu podia ajudá-los” M.). Por fim, há aqueles que enquadram o Miguel nestes “critérios” (“O Miguel é diferente. Nas aulas mal fala e nos intervalos anda sempre sozinho” G.). Dentro dos que identificam o Miguel como alguém que precisa de ajuda, há os que sabem concretamente identificar o seu problema (“Ele tem dificuldades em algumas coisas, tem Autismo, mas em sentimentos é muito sensível” A.; “ O Miguel tem autismo e quero muito ajudá-lo, mas não sei como.” M.).

Não foi nesta fase que os pares foram de uma forma conclusiva e definitiva estipulados, contudo torna-se pertinente observar de que forma os dois pares posteriormente definidos e treinados se enquadraram nos critérios já mencionados (Confronte 2.1.2.1. Fase de sensibilização) a ter em conta na leitura das produções.

O primeiro par selecionado (Beatriz) revela empatia pela criança do filme constatando que esta não se sente feliz por não estar incluída (“há muitas crianças que se sentem de parte.”). Além disso, revela ficar incomodada por ver alguém que passa maioritariamente o seu tempo sozinho (“...sinto pena, gostava de ajudar...”). A Beatriz identifica o Miguel como sendo diferente, apesar de não saber especificar o seu problema, enumera algumas repercussões que essa diferença traz à vida dele e revela vontade de o ajudar (“...Eu quero ajudar o Miguel pois ele está quase sempre sozinho e tem dificuldades nas aulas.”). Por outro lado, revela que o pode ajudar brincando com ele (“Vou brincar com ele e ajudá-lo para que possa ser feliz na escola”). Observa-se que a criança reconhece que o Miguel não é feliz na escola. Por outro lado identifica no Miguel aspetos muito positivos (“Ele é carinhoso e sensível...”).

No segundo par selecionado (António) denota-se em quase toda a sua produção escrita entusiasmo pela postura das personagens da curta-metragem e anúncio que ajudam as crianças e se preocupam em integrá-las (“...eu vi uma menina a ajudá-lo, a dar-lhe atenção e a conviver com ele...”, “o rapaz do anúncio preocupou-se em arranjar uma forma de o menino na cadeira de rodas poder brincar”). No António transparece esse mesmo entusiasmo na vontade de também ele querer ajudar (“Eu também quero ajudar como os meninos do filme.”). É também importante reparar que o António identifica o Miguel como sendo diferente, mas que nunca tinha pensado efetivamente nisso, assumindo-o como uma lacuna (“O Miguel nunca brinca com os outros. Ele está muitas vezes triste. Se calhar já o devia ter ajudado há mais tempo mas nunca pensei muito nisso”).

O terceiro par (Carolina) identifica nos dois vídeos alguém com dificuldades e alguém que é capaz de os ajudar (“...havia nos dois vídeos crianças com problemas e alguém que os conseguia ajudar.”). A Carolina revela que ajudar alguém pode fazer a diferença no seu quotidiano e que gostava de o fazer (“Eu acho que quando ajudamos alguém essa pessoa fica mais contente. Gostava de o poder fazer.”). A Carolina além de identificar o Miguel como tendo Autismo e como alguém que precisa de ajuda enumera algumas formas de o fazer (“Eu posso ajudar, estudando com ele, apoiando-o e levando-o a ter confiança em si.”). É de salientar que esta menina identifica que a falta de confiança do Miguel pode ser a base de ele não se incluir.

Estas reflexões escritas representaram portanto uma primeira triagem à seleção de pares que foi sendo concluída no desenrolar da presente fase.

### **3.2.2.2. Teste sociométrico**

Antes da aplicação do teste sociométrico, foi explicado à turma que o mesmo iria ser usado num estudo de caso e motivou-se a mesma a envolver-se no seu preenchimento, explicando que as informações recolhidas eram confidenciais e pediu-se para ser o mais sincera possível.

Da análise dos resultados obteve-se a matriz sociométrica (Tabela n.º 9). Os resultados do teste permitiram adquirir uma noção da turma em relação às interações sociais em sala de aula e no recreio. Assim, pediu-se que cada aluno identificasse três colegas com quem preferia brincar livremente, fazer trabalhos de grupo e jogar coletivamente. Os dados recolhidos foram sistematizados da seguinte forma: quando uma criança era identificada por outra, era-lhe atribuído o algarismo 1,2 ou 3 de acordo com a preferência registada pela criança. No caso de não ser referida naquela atividade, era-lhe atribuído o 0. Por exemplo, ao observar-se a Tabela n.º 9, nomeadamente a interseção da Andreia com a Ana, pode ver-se o número 301. Isto significa que a Ana: foi escolhida pela Andreia em terceiro lugar na primeira atividade (brincadeira livre); não foi mencionada no que diz respeito aos trabalhos de grupo; e foi a primeira preferência ao nível dos jogos coletivos.



Par(es) selecionado(s)																					
Pares para seleção	Nomes	Ana	Andreia	António	Bárbara	Beatriz	Bruno	Carlos	Carolina	Francisca	Guilherme	Joana	José	Leonor	Luísa	Maria	Miguel	Ricardo	Rodrigo	Tiago	Tomás
	Ana					301			230			123									012
	Andreia	301			132				023						210						
	António												222							111	
	Bárbara		330			010		333		122										213	
	Beatriz	133							321							212					
	Bruno				123										312					231	
	Carlos			121									212							333	
	Carolina	132	321													213					
	Francisca				332	211															123
	Guilherme			233															311		122
	Joana	312				233										121					
	José							023	331	210	102										
	Leonor		213	322				131													
	Luísa		12			023					301									210	
	Maria	001			122				213			330									
	Miguel		013	202					120												331
	Ricardo			123							331					213					
	Rodrigo			323												131			212		
	Tiago			111		222			333												
Tomás	202		010		133													321			
<b>Total</b>	14	13	<b>21</b>	12	<b>17</b>	0	8	<b>18</b>	5	7	5	6	0	11	9	0	9	5	12	8	

Tabela n.º 9 – Matriz sociométrica

Tal como é possível observar o Miguel não foi escolhido nenhuma vez, o que pode indiciar a sua não inclusão no grupo. De referir que, aquando do preenchimento do teste, o Miguel teve dificuldades, mostrou-se agitado, perguntando se podia colocar o nome da mãe e da professora titular.

Por outro lado, os três alunos mais referenciados foram o António (com 21 preferências), a Carolina (com 18 preferências) e a Beatriz (com 17 preferências).

### **3.2.2.3. Grelhas de critérios de seleção de pares**

Como complemento e consolidação da tomada de decisão quanto à escolha dos pares, procedeu-se ao preenchimento para todos os alunos de uma grelha de observação que se regeu por um conjunto de critérios de seleção dos pares. Essa grelha foi preenchida de acordo com observações feitas em momentos de sala de aula, de atividade livre, de jogos (promovidos nesta fase), do debate e também tendo em conta as produções escritas.

Sendo as referidas grelhas preenchidas de acordo com as categorias “observado” ou “não observado”, facilmente se constatou quais os alunos que apresentavam mais características em consonância com o papel de pares treinados. Neste caso, quanto mais critérios observados, tendo em conta que são onze, mais potencialidades essa criança tem para exercer esse papel.

Em geral, a turma revelou lacunas no reconhecimento da diferença, na capacidade de tecer elogios e na capacidade de empatia. Mas é na categoria “Tem iniciativa para ajudar o outro” que a turma mais “Não observado” apresenta.

No caso dos pares posteriormente seleccionados, o seguinte gráfico revela que são poucos ou nenhuns os critérios não observados.

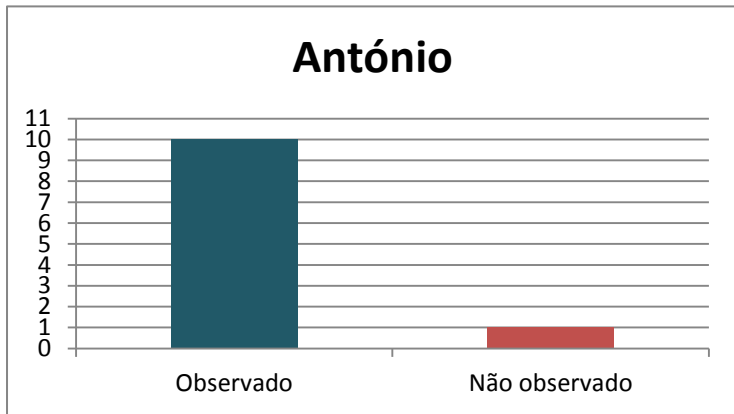


Gráfico n.º 2 – António

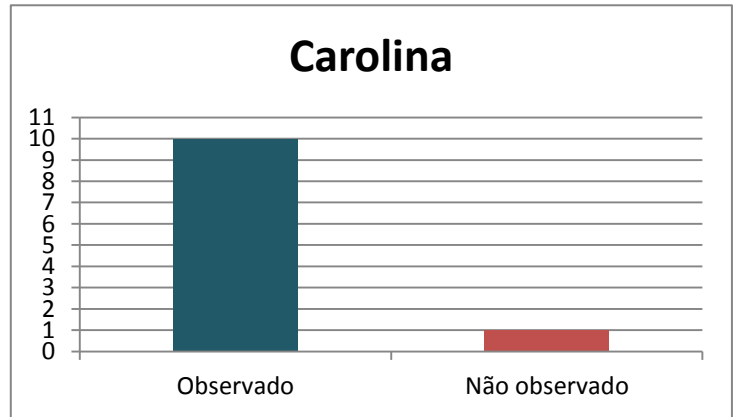


Gráfico n.º 3 – Carolina



Gráfico n.º 4 – Beatriz

Através destes gráficos pode concluir-se que tanto no António como na Carolina se observaram dez dos critérios de seleção de pares, tendo havido apenas um não observado. Já na Beatriz, todos os critérios foram observados. Tanto o António como a Carolina apenas não revelaram o critério “Tem dificuldades em tecer elogios”. Na verdade, há que ter em conta que este é o critério mais difícil de observar dado o seu carácter mais abstrato.

### 3.2.3. Fase de treino de pares: iniciação

Esta fase subdividiu-se, tal como já foi referido, em cinco sessões de treino que visavam conceder aos pares estratégias e competências de interação com o Miguel.

Numa primeira sessão em que os pares foram convidados a refletir especificamente sobre os jogos “Apanha elogios” e “Conhece o teu amigo”, estes facilmente elencaram um conjunto de comportamentos que identificaram no Miguel. Claramente, apesar do ambiente de jogo, na perspetiva dos pares, o Miguel tendia a isolar-se, mostrava-se confuso com algumas regras, não comunicava com os colegas e evitava olhar diretamente para os outros. Foi simples o processo de identificação destes comportamentos e, no final da sessão, os pares foram desafiados a refletirem sobre essas condutas em causa.

Aquando da segunda sessão, com recurso à técnica da modelagem foram simuladas situações em que estiveram presentes os comportamentos identificados anteriormente, sendo que a professora foi quem reproduziu esses comportamentos. Numa primeira parte, esperavam-se reações espontâneas, sem qualquer indicação da professora. Foi evidente que os pares não estavam à-vontade e que não sabiam como reagir perante esses mesmos comportamentos. A Beatriz e a Carolina procuraram comunicar com a professora contudo, perante a ausência de uma resposta, permaneceram numa postura meramente observativa, afastando-se. Já o António revelou-se um pouco mais insistente, e face a uma ausência de resposta da professora, chegou mesmo a interromper a modelagem, perguntando diretamente o que fazer. Depois de dada a oportunidade aos pares de reagirem instintivamente, a professora procurou conversar com eles de forma a identificarem os aspetos positivos e menos positivos da sua interação. Foi realçado o facto de todos eles terem tentado interagir com a professora, mas que, uma vez que facilmente desistiram, foram motivados a ser mais persistentes. Uma das principais conclusões que os pares retiraram desta sessão foi que, aquando das futuras interações, deveriam manter a aproximação ao Miguel, mesmo que este não respondesse. Os pares constataram que estar perto, mesmo às vezes não conversando, pode ser o início de futuras interações mais ativas. Sendo assim, foi combinado que “não desistir” seria um dos princípios da sua interação.

Na terceira sessão, tendo sido novamente simuladas algumas situações, os pares revelaram-se bastante mais ativos nas respostas. A Carolina aproximou-se da professora que estava a brincar sozinha com um carro, insistiu em falar com ela, mas não obtendo resposta, pegou também ela num carro e brincou junto dela. O António optou por conversar e falando sobre carros (uma vez que a professora estava a brincar com um carro) obteve algumas respostas sobre o assunto. A Beatriz

perguntou-lhe se queria brincar à apanhada e a professora respondeu-lhe que não. A menina, apesar da resposta, manteve-se perto dela.

Depois de terminadas as simulações conversou-se acerca das mesmas e chegou-se à conclusão que todos progrediram nas suas interações. Observou-se, por exemplo, que o facto de o António ter conversado sobre algo do seu interesse (carros) despertou a sua atenção. A Beatriz, por sua vez, refletiu que se lhe tivesse dado oportunidade de escolher uma brincadeira talvez conseguisse uma resposta mais positiva. A Carolina reparou que ao aproximar-se, fazendo o mesmo que a professora, também captou alguma da sua atenção.

Na sessão seguinte foram retiradas importantes conclusões sobre estas interações e definidas algumas estratégias fundamentais para o programa de intervenção, das quais se destaca:

Tabela n.º 10 – Estratégias de treino de iniciação

<b>Estratégias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximar-se do Miguel nos períodos não letivos;</li> <li>• Chamar pelo Miguel;</li> <li>• Insistir em chamá-lo quando este não demonstra interesse em responder;</li> <li>• Convidar o Miguel para brincar;</li> <li>• Dar oportunidade de escolha ao Miguel nas brincadeiras;</li> <li>• Conversar com o Miguel se este não demonstrar interesse em brincar;</li> <li>• Manter a aproximação, mesmo que o Miguel não revele interesse em brincar e/ou falar;</li> <li>• Não desistir de interagir com o Miguel.</li> </ul>

Seguiu-se na outra sessão o início do treino de respostas. Perante novas simulações, os pares responderam positivamente e aplicaram as estratégias previamente definidas. Foi notória a intenção dos pares em conceder à professora a possibilidade de escolher o que fazer. Além disso, nota-se uma clara persistência em conversar

com ela, ao invés de desistirem, tal como nas primeiras sessões. Assim, os pares concluíram que imitar o aluno com PEA, como por exemplo, correr e/ou parar quando ele também o faz e imitá-lo verbal ou gestualmente após um pedido para fazer algo, manter o contacto visual em resposta a uma iniciação, conceder-lhe poder de escolha, etc. são estratégias fundamentais para a interação.

Depois de se constatar que os pares estavam aptos a interagir com o aluno com PEA, foi-lhes dada liberdade para aplicarem as estratégias iniciação e resposta em todos os intervalos. Essa aptidão foi analisada através de observações diretas e através do preenchimento de três grelhas de observação individual do treino de pares.

Tabela n.º 11 – Observações do treino de pares

Nº da observação	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
1. Mantêm a aproximação	√	√	√	X	√	√	X	√	√
2. Chamam-no	√	√	√	√	√	√	√	√	√
3. Convidam-no para brincar	X	X	√	X	X	√	X	X	√
4. Dão-lhe oportunidade de escolha	X	X	√	X	X	√	X	X	√
5. Conversam com ele	X	√	√	X	√	√	X	√	√
6. Não desistem da interação	X	√	√	X	√	√	X	√	√
<b><u>Nomes</u></b>	<b>António</b>			<b>Beatriz</b>			<b>Carolina</b>		
<b><u>v- Observado X- Não Observado</u></b>									

É possível constatar através destas observações e de todas as observações diretas das sessões de treino já apresentadas que os pares monitorizaram um conjunto de estratégias para a interação com o Miguel. Ao longo de todo o processo foi evidente que os três pares, embora gradualmente, aumentaram o número de critérios observados.

Antes da interação direta com o Miguel os pares foram informados de que haveria uma última sessão de treino onde poderiam fazer uma avaliação e refletir se a sua intervenção estaria ou não a resultar positivamente.

### 3.3. Fase final

Tal como já referido, esta fase repartiu-se por um conjunto de oito observações, apesar de os pares terem continuado noutros intervalos a aplicar as estratégias treinadas.

No início do programa não se esperava observar por parte do Miguel uma evolução linear, pois há vários fatores que influenciam os comportamentos e as interações sociais e que não estão ao alcance do controlo da professora ou dos pares treinados.

Numa primeira observação, constatou-se que o Miguel estava sentado num dos bancos do recreio isolado, como tantas outras vezes, brincando com um objeto na mão. O António sentou-se no banco e falou para ele. O Miguel levantou-se e foi para o jardim. A Carolina e a Beatriz aproximaram-se dele e cumprimentaram-no. Não obtiveram qualquer resposta, mas foi possível observar que o princípio de “não desistir” foi aplicado pelos pares treinados que, apesar da ausência de resposta por parte do Miguel, se mantiveram por perto.

Na segunda observação, o Miguel estava no passeio de pedra a brincar. Estava a saltando de quadrado em quadrado, sem tocar nas linhas. A Carolina aproximou-se e saudou-o. Ele não respondeu. A menina começou a fazer junto dele a mesma brincadeira. Ao fim de três saltos o Miguel olhou para ela e sorriu. O António e a Beatriz também se aproximaram e fizeram a mesma brincadeira. Apesar de falarem para ele, o Miguel nunca respondeu. Acenou apenas uma vez com a cabeça.

Depois destas duas observações, a professora reuniu com os pares por forma a que, juntos debatessem a eficácia da aplicação das estratégias nestas observações e noutros momentos de recreio aos quais a professora não assistiu. Todos concluíram que participar nas brincadeiras do Miguel parecia ser a base para futuras interações. O António, a Beatriz e a Carolina repararam que, imitando o que ele fazia (jogar o jogo de saltar nos quadrados), conseguiriam captar a sua atenção. Além disso, concordaram que as suas iniciações deveriam muitas vezes partir nesse sentido. A professora procurou, nesta sessão de treino, intervir o menos possível e denotou que as crianças estavam atentas a pormenores em que antes não reparavam.

Na terceira observação, o Miguel estava a saltar de banco em banco. O António, a Beatriz e a Carolina aproximaram-se e saudaram-no. O Miguel apenas olhou para eles. Os meninos entraram na brincadeira. Cada um na sua vez, foi saltando. Quando começaram em fila a fazê-lo, o Miguel respeitou a sua ordem. Durante esta

brincadeira outros três meninos aproximaram-se e brincaram também. Todos foram falando para ele e o Miguel ia sorrindo, mas não respondendo. Parece, realmente, que entrar nas brincadeiras do Miguel é um bom meio de comunicar com ele.

Na quarta observação, o Miguel estava a brincar com uma bola no recreio. O seu primeiro impulso quando saía das aulas ainda era correr sempre para um local com menos pessoas. Os pares aproximaram-se e cumprimentam-no. O António disse-lhe “Olá” e ele respondeu. Outros perguntam-lhe se podiam brincar com ele e com a bola, tendo o Miguel acenado positivamente com a cabeça. Os meninos passaram a bola uns para os outros. O Miguel sorriu várias vezes. Quando mais alguns meninos se aproximaram para jogar, o Miguel começou a afastar-se e sentou-se. Os pares chamaram-no e ele, depois de alguma insistência, voltou às brincadeiras. Pôde reparar-se que o Miguel tendia ainda a isolar-se e que perante um maior aglomerado de pessoas revelava algum desconforto. Contudo, já ia aceitando a presença dos outros colegas.

Na quinta observação, os pares aproximaram-se do Miguel que estava sentado num banco a observar o recreio. Os pares sentaram-se junto dele e cumprimentaram-no, voltando ele a não responder. O mesmo aconteceu quando o convidaram para brincar com a bola. Só quando a Carolina foi buscar a bola e começou a brincar com ela, é que o Miguel aceitou o convite.

O Miguel faltou, por estar doente, durante a semana anterior a esta observação. Denotou-se, nesta quinta observação, uma ligeira mudança no seu comportamento. Ele, inicialmente, não se mostrou tão recetivo como da última vez. Tal facto vem comprovar que só a persistência destas estratégias no tempo irá fazer surtir efeitos duradouros e significativos no futuro.

Na sexta observação, o Miguel estava sentado no banco. Os pares aproximaram-se, saudaram-no e sentaram-se junto dele. Ele respondeu-lhes. O Miguel levantou-se e começou o jogo de saltar de quadrado em quadrado e sorriu para os pares. Os pares perceberam que indiretamente o Miguel queria que brincassem com ele. É de ressaltar que, apesar de não existir um convite direto para brincar, o Miguel revelou vontade de que brinquem com ele. Parece que, aos poucos, a tendência de se isolar se dissipa/inverte.

Na sétima observação, pela primeira vez, o Miguel aproximou-se dos colegas que estavam a jogar à bola. O António que estava nesse grupo reparou nele e perguntou-lhe se queria jogar. Ele respondeu positivamente e jogou com eles. O Miguel



evidenciou agora vontade de se aproximar dos colegas, apesar de não iniciar ainda uma interação.

Na oitava e última observação, o Miguel saiu da sala de aula junto dos pares que iam falando com ele. Comportamento que ele retribuiu e até almoçaram juntos. No final, jogaram à apanhada. À medida que o jogo decorreu, mais elementos da turma se aproximaram. O Miguel mostrou-se recetivo a que jogassem interagindo assim com outros colegas, que não os pares treinados.

O seguinte gráfico vem comprovar que houve uma evolução positiva nas interações entre os pares e o Miguel.

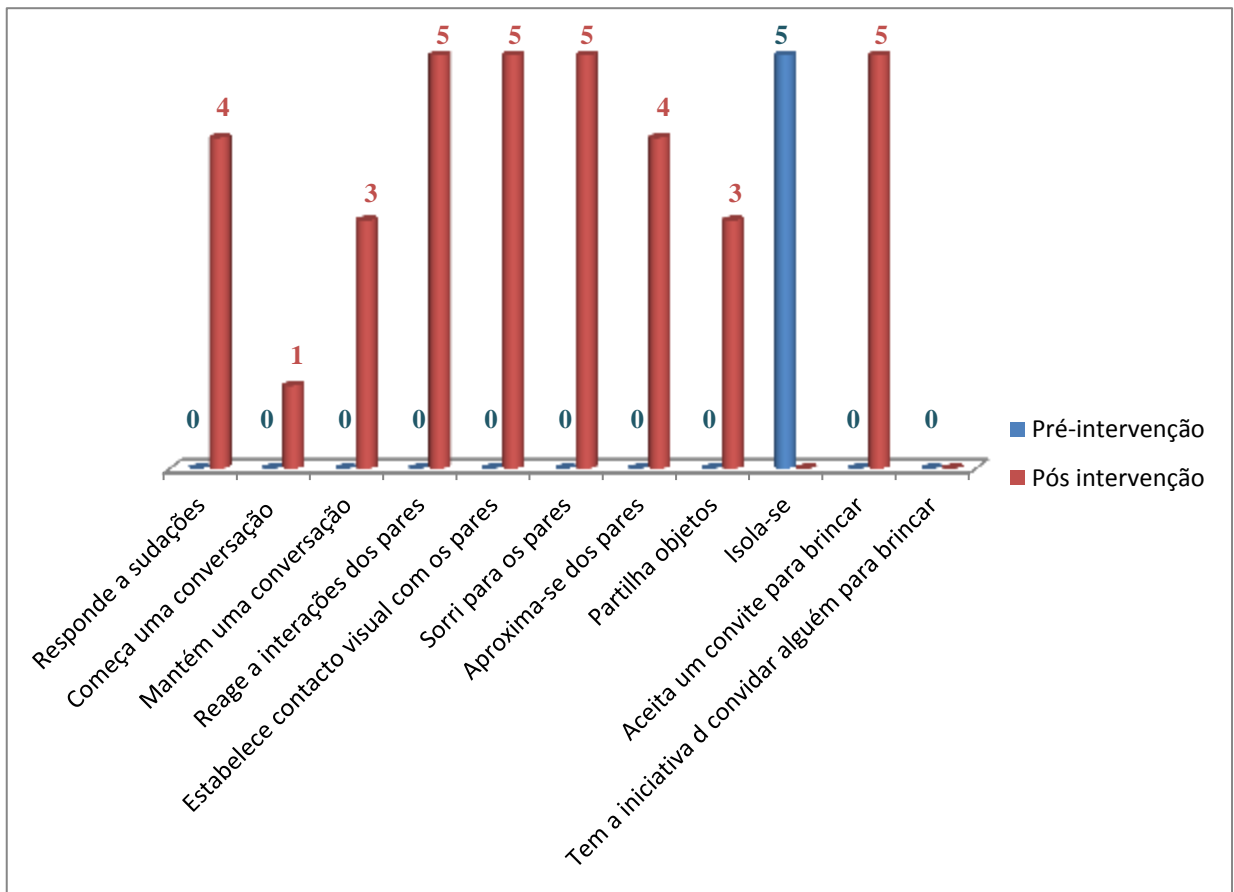


Gráfico n.º 5 – Frequência das interações sociais pré e pós-intervenção

Não se espera, naturalmente, que se comecem a observar de um momento para o outro todos os comportamentos e muito menos, tal como já foi referido, que estes sejam absolutamente lineares. Contudo, há uma clara e favorável evolução desses

mesmos comportamentos sociais. No que diz respeito ao ponto “Tem iniciativa de convidar alguém para brincar” ainda não foram registadas observações, ainda que se comecem já a evidenciar por parte do Miguel alguns indícios não verbais no sentido de querer brincar com os outros. Aspetos como a resposta a iniciações verbais e não verbais revelam um claro progresso. Apesar de não demonstrar ainda iniciativa para interagir com os colegas, começa já a aceitar os convites que lhe são dirigidos por parte dos outros para interagir nas mais variadas situações.

De uma forma geral, pode concluir-se que as estratégias aplicadas se revelaram profícuas, quer para o Miguel, quer para os pares. Essa evolução foi de tal forma clara que a interação com o Miguel acabou por abranger de forma espontânea outros colegas da turma.

## **Conclusões**



O professor e/ou educador representa um dos principais agentes educativos no processo de desenvolvimento de um indivíduo. Como tal, o facto de frequentar a escola, não constitui exclusivamente aquisição de conteúdos curriculares, pois a este processo (assim como a outros) está associado, entre outras, uma componente não menos importante: a social. O processo de socialização tem sido referido como um fator determinante para o sucesso das etapas de formação de uma criança que, numa fase inicial, envolve o contacto com os pais, onde são adquiridas capacidades motoras, linguísticas e afetivas. Numa fase posterior, com a entrada na escola, a relação com a comunidade escolar revela-se uma fonte imprescindível para o desenvolvimento sócio/afetivo da criança. Assim, o seu desenvolvimento depende não só do relacionamento com adultos (como pais e professores), como do relacionamento com os pares (Castro, Melo e Silvares, 2003; Hartup, 1989; Camargo e Bosa, 2009). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constitui o primeiro documento que defende que o princípio da inclusão escolar é uma premissa que não pode ser ignorada em qualquer que seja o contexto educativo.

Se a criança tem dificuldades ao nível da comunicação, nomeadamente verbal, a relação com os outros, no caso da PEA, está comprometida. No presente estudo de caso, a criança com PEA sendo um indivíduo efetivamente competente, tornou-se apto a procurar recursos para ultrapassar os comportamentos de isolamento.

Os pares, por sua vez, representam os verdadeiros agentes de inclusão, dado que são eles que promovem a efetiva mudança. Nesse sentido, o programa de intervenção pretendeu fomentar nos pares a competência de se tornarem elementos facilitadores para a inclusão social do Miguel e ainda para o cumprimento e compreensão das tarefas e regras da sala de aula.

O presente estudo de caso assume particular importância, na medida em que objetiva o seu foco de estudo, não só na criança com PEA, mas também nos seus pares. Na verdade, pese embora o facto de a turma em causa se mostrar numa fase inicial sensível à diferença, quando observamos a prática diária, essa mesma sensibilidade é muitas vezes impercetível. Além disso, é notória a espontaneidade que algumas crianças revelam em querer ajudar. Contudo, é também evidente a carência de estratégias que as mesmas revelam ter para o fazer. Nesse sentido, este tipo de estudo revelou-se fundamental porque promoveu uma mudança holística.

Foi perceptível na apresentação e reflexão de resultados que as estratégias implementadas se revelaram profícuas, quer para a criança em estudo, quer para os

pares treinados, quer ainda para a restante turma. Pôde verificar-se que todo este processo, numa fase inicial, centrado no Miguel e nos pares treinados, promoveu uma mudança de atitude por parte dos colegas. Por outras palavras, as crianças conseguiram finalmente identificar estratégias de interação. Por outro lado, o Miguel, embora de forma gradual, tal como seria expectável, reagiu positivamente às iniciações dos pares. Além disso, também ele começou a revelar iniciativa em iniciar interações. Por tudo isto, torna-se relevante afirmar que os resultados corresponderam aos objetivos inicialmente estabelecidos.

Num balanço final com os pares treinados, pôde concluir-se que o presente programa de intervenção não se encerra com o culminar do presente estudo de caso. Assim, pressupõe-se que as estratégias continuem a ser implementadas e que, no caso do Miguel, e/ou noutros futuros, as crianças estejam mais aptas a interagirem com o outro.

Por tudo isto, podemos constatar que o presente estudo de caso, muito mais do que um conjunto de estratégias, representa um exemplo de promoção de interação e de relação com a criança. Concentra-se, portanto, na criança e nos intervenientes do seu contexto social, e, desde o início da sua intervenção, tem em vista a promoção do respeito, da compreensão genuína pelas necessidades e interesses de todos os envolvidos.

## Referências bibliográficas

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. DSM-V. Fifth Edition, Washington, DC.
- Banda, D. R., & Hart, S. L. (2010). Increasing peer-to-peer social skills through direct instruction of two elementary school girls with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 124-133.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Alianza Editorial: Madrid.
- Baron-Cohen, S., & Chaparro, S. (2010). *Autismo y síndrome de Asperger*. Alianza editorial.
- Borges, I. (2011). O papel dos pares na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais - estudo com alunos do 3º ciclo. Relatório de Trabalho de Projeto. Escola Superior de Educação de Coimbra: Coimbra.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1), 47-53.
- Camargo, S., & Bosa, C. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, 21(1), 65-74.
- Castro, R., Melo, M., & Silveiras, E. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 309-318.
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial. Uma abordagem sobre o autismo*. Editorial Novembro: Santo Tirso.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on autism and other development disabilities*, 17(4), 198-207.
- Ganz, J. B., & Flores, M. (2008). Effects of the use of visual strategies in play groups for children with autism spectrum disorders and their peers. *Journal of Autism and Development Disorders*, 38, 926-940.
- Harper, C., Symon, J., & Frea, W. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Development Disorders*, 38, 815-826.
- Haring, T., & Brew, C. (1992). A peer-mediated social network intervention to enhance the social integration of persons with moderate and severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 319-333. Acedido em 15 de maio de 2017 em: [www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279713/pdf/jaba00016-0085.pdf](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279713/pdf/jaba00016-0085.pdf)
- Hartup, W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.
- HEWITT, S. (2006), “Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com Autismo nas Escolas Regulares”, Porto Editora: Porto.
- Hochman, J. M., Carter, E. W., Bottema-beutel, K., Harvey, M. N., & Gustafson, J. R. (2015). Efficacy of Peer Networks to Increase Social Connections Among High School Students With and Without Autism Spectrum Disorder. *Exceptional Children*, 82(1), 96-116.



- Hughes, C., Golas, M., Cosgriff, J., Brigham, N., Edwards, C., & Cashen, K. (2011). Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities and autism and their general education Peers. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 46-61.
- Hughes, C., Harvey, M., Cosgriff, J., Reilly, C., Heihngoetter, J., Brigham, N., Kaplan, L., & Bernstein, R. (2013). A Peer-Delivered Social Interaction Intervention for High School Students With Autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(1), 1-16.
- Koegel, L. K., Kuriakose, S., Singh, A. K., & Koegel, R. L. (2013). Improving generalization of peer socialization gains in inclusive school settings using initiations training. *Behavior Modificaion*, 36(3), 361-377.
- Loftin, R. L., Odom, Æ. S. L., & Lantz, J. F. (2007). Social Interaction and Repetitive Motor Behaviors. *Journal of Autism and Development Disorders*, 38(6), 1124-1135.
- Marcelino, I. (2014). *Promover as interações sociais num aluno com Perturbação do Espectro do Autismo*. Dissertação de Mestrado. Esocla Seuperior de Educação de Coimbra: Coimbra.
- Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., & Miller, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 334-344.
- Mesquita, V. e Campos, C. (2013). O método son-rise e o ensino de crianças autistas. *Revista Lugares da Educação*, v. 3, 7, 87-104.
- Moratori, P. (2003). *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Acedido a 20 de novembro de 2017, em:

[http://www.nce.ufri.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t\\_2003/t\\_2003\\_patrick\\_barbosa\\_moratori.pdf](http://www.nce.ufri.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf)

Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J., & Paret, D. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 237-250.

Neto, C. (2006). Entrevista a Carlos Neto. *Notícias Magazine*. Acedido a 5 de janeiro de 2017, em: <https://www.dn.pt/sociedade/entrevista/interior/e-inacreditavel-que-hoje-se-passeiammais-os-caesdo-que-as-criancas-5409203.html>

Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos*. Livros horizonte: Lisboa.

Odom, S., & Strain, P. (1984). Peer mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54, 544-557.

Odom, S., & Strain, P. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher antecedent interventions for promoting reciprocal social interactions of autistic preschooler. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 59-71. Acedido em 15 de maio de 2017 em: [www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1308041/](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1308041/)

Organização Mundial de Saúde (OMS) (1993). *The health of young people: A challenge and a promise*. Geneva: WHO.

Owen-deschryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., Blakeley-smith, A., Carr, E. G., & Blakeley-smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, 23, 15-28.

Reis, M. (2014). *A importância do jogo no processo educativo de crianças com Perturbação Hiperativa com Défice de Atenção*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus: Lisboa.

- Rogers, S. (2000). Interventions That Facilitate Socialization in Children with Autism. *Journal of Autism and Development Disorders*, v. 30, 5.
- Rublescki, A. F., Baptista, C. R., Christofari, A. C., & Ufrgs, P. (2002). *Autismo e integração: Uma análise de alternativas educacionais na rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Relório da ANPED Sul, Brasil (pp. 1-15).
- Saldanha, A. (2014). *O jogo nas Crianças Autistas* (p. 2014). Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. Em: *Revista Lusófona de Educação*, 5: 127-142.
- Serrano, G. (2004). Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural. In Trilla, J. (coord.), *Animação Sociocultural. Teorias Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel.
- Wolfberg, P. (2003). *Peer play and the autism spectrum: the art of guiding children's socialization and imagination*. Autism Asperger Publishing Co. Kansas. USA.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Acedido a 20 de maio de 2017, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- Watkins, L., Reilly, M. O., & Kuhn, M. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Development Disorders*, 45, 1070-1083.

## **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

*Diário da República, 1.ª série — N.º 13.* Ministério da Educação e Ciência:  
Lisboa.

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro *Diário da República, 1.ª série — N.º 176.*

Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

## **Anexos**

## **Anexo n.º 1**

### **Pedido de Autorização à Diretora Pedagógica do Colégio de Nossa Senhora da Assunção**

Exma. Senhora Diretora Pedagógica,

Maria Isabel Henriques da Silva Correia de Castro Pita, professora de Matemática e de Ciências Naturais, grupo 230, a frequentar o 2º Ano do curso de Mestrado em Ciências de Educação, na Especialidade de Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra, do Instituto Politécnico de Coimbra, vem por este meio solicitar autorização para a realização de um Estudo de Caso, no Colégio, para desenvolver o projeto de investigação, com um aluno de Programa Educativo Individual, do 4º Ano de Escolaridade.

A investigação tem como título «Utilização do treino de pares na promoção da inclusão e socialização de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo», sob orientação da Professora Doutora Anabela Panão Ramalho.

O trabalho em curso terá como objetivos específicos:

- Melhorar as capacidades de comunicação com os intervenientes do processo educativo;
- Promover a interação social em ambiente recreativo e letivo;
- Aumentar o tempo de concentração em atividades letivas.

É um estudo de natureza qualitativa, e, para a sua concretização, solicita-se a autorização para proceder à recolha de dados, em contexto escolar que decorrerá com total observância e respeito pelos princípios éticos que orientam a investigação com seres humanos.

Em todas as fases do projeto os dados recolhidos são utilizados exclusivamente como materiais de trabalho, garantindo a privacidade e anonimato dos participantes.

Pede deferimento,

A diretora pedagógica

---

(Idalina de Jesus Faneca)

A mestranda responsável pelo desenvolvimento do projeto

---

(Maria Isabel Henriques da Silva Correia de Castro Pita)

## **Anexo n.º 2**

### Mestrado Em Educação Especial

«Utilização do treino de pares na promoção da inclusão e socialização de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo»

#### **Pedido de Autorização ao Encarregado de Educação**

No âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra, está em curso o projeto de investigação, «Utilização do treino de pares na promoção da inclusão e socialização de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo», sob orientação da Professora Doutora Anabela Panão Ramalho.

O trabalho em curso terá como objetivos específicos:

- Melhorar as capacidades de comunicação com os intervenientes do processo educativo;
- Promover a interação social em ambiente recreativo e letivo;
- Aumentar o tempo de concentração em atividades letivas.

Tendo o seu educando sido selecionado para a amostra deste estudo, vimos por este meio solicitar que o autorize a participar no mesmo.

Informamos, ainda, que a recolha de dados em contexto escolar decorrerá com total observância e respeito pelos princípios éticos que orientam a investigação com seres humanos. A participação do seu educando neste estudo é de caráter voluntário, mas a sua colaboração é fundamental para o alcance dos objetivos deste estudo. O fim será estritamente académico, estando assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Face à informação que me foi disponibilizada, declaro que autorizo o meu educando \_\_\_\_\_ (Nome da aluno), a participar no estudo.

Assinatura da Encarregada de Educação: \_\_\_\_\_

Mestranda: Maria Isabel Henriques da Silva Correia de Castro Pita





## **Apêndices**

## Apêndice n.º 1

### Entrevista ao Encarregado de Educação

#### Entrevista semiestruturada

##### Perspetivas e expetativas atuais

**1- Com que idade a Perturbação do Espectro do Autismo foi diagnosticada?**

Quando começou a fixar o olhar com meses, notei que havia algo de estranho.

Além disso, chorava muito. Foi diagnosticado entre os 2 e os 4 anos.

**2- O seu filho toma algum fármaco?**

Sim, Ritalina, para a concentração e défice de atenção.

**3- Considera que o seu filho gosta da escola?**

Sim, penso que sim.

**4- Acha que a escola está a promover um acompanhamento adequado ao seu filho?**

Não.

**5- Que expetativas tem face à progressão escolar do seu filho?**

Que ele consiga atingir os objetivos mínimos em todas as áreas.

**6- No domínio das relações interpessoais quais são as competências sociais em que revela maior comprometimento?**

Ele é muito fechado. Tem dificuldade em integrar as brincadeiras.

**7- Quais são as áreas fortes do seu filho?**

As áreas mais fortes são: Estudo do Meio (planetas e astros), Matemática e Música, mais concretamente, Violino.

**8- Quais são as áreas em que revela mais dificuldades?**

A área onde apresenta mais dificuldade é o Português.

**9- Quais as ocupações preferidas do seu filho?**

O que ele mais gosta de fazer é jogar computador e é muito bom nos videojogos.

**10- O seu filho tem amigos na escola?**

Nem por isso.

**11- O seu filho tem amigos fora da escola?**

Fora da escola tem poucos amigos.

**12- Considera que o seu filho ter amigos é importante para o seu desenvolvimento?**

Sim, acho que é muito importante.

**13- Como mãe o que mais a preocupa hoje?**

O que me preocupa mais é o futuro dele.

### **Perspetivas e expetativas futuras**

#### **1- Que preocupações tem face ao futuro do seu filho?**

Preocupa-se a sua autonomia e o seu relacionamento com os outros.

#### **2- Que expetativas tem face ao seu futuro?**

Se ele tiver um bom acompanhamento, acho que vai conseguir superar as dificuldades.

#### **3- O que gostaria que acontecesse no futuro do seu filho?**

Gostaria que as preocupações com ele se dissipassem.

### **Observações**

É uma criança muito dócil e, com calma, conseguimos que ele faça o que queremos. Tem de ser levado a bem. Ele só reage com agressividade, quando levado ao limite de toda a sua tolerância.

Ele trabalha melhor sozinho do que em sala de aula.

Tem um grande défice de atenção. Ele é acompanhado por um psicólogo fora do colégio.

Ele gosta muito de Inglês e é bom aluno.

Fora da escola tem a atividade do Karaté e faz uma aula normal como todos os outros.

## Apêndice n.º 2

### Guião de Entrevista ao Aluno

#### Entrevista semiestruturada

##### Perspetivas e expetativas atuais

- 1- Quais são as tuas atividades preferidas na escola?**  
Gosto muito do violino.
- 2- Quais as atividades de que menos gostas na escola?**  
Não gosto de jogar futebol nem ténis.
- 3- Com quem gostas de passar a maior parte do tempo na escola?**  
Gosto de estar de vez em quando com a Sandra (Técnica auxiliar de educação).
- 4- Consideras que o que aprendes na escola é útil para a tua vida?**
- 5- O que mais gostas de fazer fora da escola?**  
Sim, gosto de ter boas notas, de aprender e de trabalhar.
- 6- Com quem gostas de passar a maior parte do tempo fora da escola?**  
Com a mãe e tia Jó.

##### Perspetivas e expetativas futuras

- 1- O que gostarias de fazer quando saíres da escola?**  
Gostaria de ter um emprego.
- 2- Gostavas de ter uma profissão? Qual?**  
Sim, veterinário, para ajudar os animais e para os donos serem mais amigos deles.

##### Perspetivas e expetativas específicas em relação à investigação

- 1- Gostas dos teus colegas?**  
Gosto.
- 2- Com quem gostas de brincar?**  
(Fez silêncio)
- 3- Aprenderias melhor com ou sem eles?**
- 4- Gostavas de trabalhar com algum colega? Qual?**

## Apêndice n.º 3

<b>Grelha de Observação 1</b>			
<b>Subescala da Linguagem</b>		<b>Observado</b>	<b>Não Observado</b>
1.	Responde a saudações.	1	0
2.	Começa uma conversa.	1	0
3.	Mantém uma conversa.	1	0
4.	Reage a interações dos pares.	1	0
5.	Estabelece contacto visual com os pares.	1	0
6.	Sorri para os pares.	1	0
7.	Aproxima-se dos pares.	1	0
8.	Partilha objetos.	1	0
9.	Isola-se.	1	0
10.	Aceita um convite para brincar.	1	0
11.	Tem a iniciativa de convidar alguém para brincar.	1	0
<b>Observações pertinentes:</b>			
A criança passou grande parte do período do intervalo a lanchar sozinha, sentada num dos bancos do recreio sozinha. Durante esse tempo, nenhuma criança teve a iniciativa de convidar ou estabelecer qualquer tipo de contacto com o Miguel. Depois de comer, a criança brincou, o pouco tempo que restou sozinha.			

<b>Grelha de Observação 2</b>			
<b>Subescala da Linguagem</b>		<b>Observado</b>	<b>Não Observado</b>
1.	Responde a saudações.	1	0
2.	Começa uma conversa.	1	0
3.	Mantém uma conversa.	1	0
4.	Reage a interações dos pares.	1	0
5.	Estabelece contacto visual com os pares.	1	0
6.	Sorri para os pares.	1	0
7.	Aproxima-se dos pares.	1	0
8.	Partilha objetos.	1	0
9.	Isola-se.	1	0
10.	Aceita um convite para brincar.	1	0
11.	Tem a iniciativa de convidar alguém para brincar.	1	0
<b>Observações pertinentes:</b>			
O Miguel, depois de comer, começou a brincar com um pequeno boneco. Um colega, ao passar por este, aproximou-se para ver melhor o brinquedo. O Miguel recolheu imediatamente o brinquedo e afastou-se.			

<b>Grelha de Observação 3</b>			
<b>Subescala da Linguagem</b>		<b>Observado</b>	<b>Não Observado</b>
1.	Responde a saudações.	1	0
2.	Começa uma conversa.	1	0
3.	Mantém uma conversa.	1	0
4.	Reage a interações dos pares.	1	0
5.	Estabelece contacto visual com os pares.	1	0
6.	Sorri para os pares.	1	0
7.	Aproxima-se dos pares.	1	0
8.	Partilha objetos.	1	0
9.	Isola-se.	1	0
10.	Aceita um convite para brincar.	1	0
11.	Tem a iniciativa de convidar alguém para brincar.	1	0
<b>Observações pertinentes:</b>			
O Miguel passou grande parte do tempo a comer e, quando uma das funcionárias do Colégio, interagiu com ele, perguntando-lhe se estava tudo bem, o mesmo respondeu-lhe sem nunca estabelecer contacto visual.			

<b>Grelha de Observação 4</b>			
<b>Subescala da Linguagem</b>		<b>Observado</b>	<b>Não Observado</b>
1.	Responde a saudações.	1	0
2.	Começa uma conversação.	1	0
3.	Mantém uma conversação.	1	0
4.	Reage a interações dos pares.	1	0
5.	Estabelece contacto visual com os pares.	1	0
6.	Sorri para os pares.	1	0
7.	Aproxima-se dos pares.	1	0
8.	Partilha objetos.	1	0
9.	Isola-se.	1	0
10.	Aceita um convite para brincar.	1	0
11.	Tem a iniciativa de convidar alguém para brincar.	1	0
<b>Observações pertinentes:</b>			
A professora, ao verificar que o Miguel estava sozinho, perguntou-lhe se não queria ir brincar com os colegas, mas este rapidamente respondeu que não e correu para um lugar oposto ao da turma.			



<b>Grelha de Observação 5</b>			
<b>Subescala da Linguagem</b>		<b>Observado</b>	<b>Não Observado</b>
1.	Responde a saudações.	1	0
2.	Começa uma conversa.	1	0
3.	Mantém uma conversa.	1	0
4.	Reage a interações dos pares.	1	0
5.	Estabelece contacto visual com os pares.	1	0
6.	Sorri para os pares.	1	0
7.	Aproxima-se dos pares.	1	0
8.	Partilha objetos.	1	0
9.	Isola-se.	1	0
10.	Aceita um convite para brincar.	1	0
11.	Tem a iniciativa de convidar alguém para brincar.	1	0
<b>Observações pertinentes:</b>			
O Miguel, depois de comer, passou o restante tempo a correr de um lado para o outro, mudando constantemente o seu foco de atenção. No decorrer das pequenas atividades, como por exemplo, brincar com folhas, esteve sempre isolado.			

## Apêndice n.º 4



Sensibilização dos alunos  
através da curta  
metragem “Cordas” e  
através de um [anúncio  
publicitário](#).

## Apêndice n.º 5

<b>Grelha de critérios de seleção de pares</b>			
<b>Crítérios</b>		<b>Observ.</b>	<b>Não Observ.</b>
1.	Reconhece que as crianças não são todas iguais.		
2.	É sensível às diferenças.		
3.	É sociável.		
4.	Tem iniciativa para ajudar o outro.		
5.	Tem capacidade de empatia.		
6.	É comunicativo.		
7.	Tem facilidade em tecer elogios.		
8.	É capaz de influenciar os outros positivamente.		
9.	Está disponível para participar no programa de intervenção.		
10.	Compromete-se a respeitar as instruções que lhe serão dadas.		
11.	É dos mais escolhidos no teste sociométrico		

## Apêndice n.º 6

### Sessões de treino de pares

#### Objetivos:

- Autoavaliar competências sociais;
- Incentivar o relacionamento entre os pares e o aluno com PEA;
- Definir estratégias de iniciação;
- Melhorar as iniciações com o aluno com PEA.

#### Descrição:

##### 1ª Sessão

Nesta primeira sessão convida-se os pares a refletirem acerca do jogo “Apanha elogios” e “Conhece o teu amigo”. Pede-se depois que reflitam especificamente sobre o comportamento da criança com PEA quer nesses jogos, quer em atividades livres no recreio. Procura-se elencar oralmente o conjunto de comportamentos do aluno com PEA em situações em que recorra ao isolamento ou em situações de contacto com o colega.

##### 2ª Sessão

Recorda-se os comportamentos da criança com PEA elencados na primeira sessão. De seguida, são trabalhadas estratégias de iniciação e de resposta, com recurso à técnica da modelagem. Para tal, são simuladas situações juntamente com os pares, em que a investigadora reproduz alguns desses comportamentos. Os pares devem reagir espontaneamente. Estes comportamentos e respostas, são analisados posteriormente. A investigadora aconselha os pares a melhorarem os aspetos menos positivos das suas respostas e a nunca desistirem de interagir com o aluno com PEA. Por outro lado, incentivam-se as respostas positivas.

##### 3ª Sessão

São novamente simuladas situações de interação social. Constata-se se houve ou não progressos nas respostas. No final destas simulações, procura-se definir quais as estratégias que se pensa serem as mais eficazes. Estratégias essas como por exemplo: Ir ter com a criança com PEA, chamar pelo seu nome (repetindo mesmo que este não responda), convidá-la a participar em jogos, permitir que ela escolha a que quer jogar, manter-se perto dela, mesmo que não haja reciprocidade da sua parte, etc.

**4ª Sessão**

Desafiar os pares a elaborarem um quadro com estratégias para brincar com o aluno com PEA.

**5ª Sessão**

Depois das sessões anteriores, dá-se início ao treino de resposta, em que os pares são desafiados a interagirem com o aluno com PEA, tendo em conta todas as reflexões já feitas. Assim, são aconselhados a imitar o aluno com PEA, como por exemplo a correr e/ou parar quando ele também o faz.

**Conclusão do treino:**

Depois de se constatar que os pares estão aptos a interagir com o aluno com PEA é lhes dada liberdade para continuar estas estratégias de iniciação e resposta em todos os intervalos.

## Apêndice n.º 7

### Súmula de cuidados a ter em conta na intervenção com o Miguel de acordo com o Relatório de Avaliação e Acompanhamento Psicológico

#### Sugestões gerais

- É fundamental o trabalho individualizado com a criança, uma vez que é assim que ela atinge o nível máximo do seu desempenho;
- As instruções escritas ou orais dadas à criança devem ser o mais curtas e diretas possível, de forma a que se assegure que esta capte a informação necessária. Além disso, como meio de asseverar que percebeu a mensagem, pode pedir-se que a repita;
- Quando necessário, o adulto pode servir de modelo para que o Miguel compreenda melhor as tarefas propostas;
- O *feedback* do trabalho da criança deve ser imediato e regular;
- Também os incentivos e reforços devem ser oferecidos de forma frequente, consistente e contingente;
- Deve ter-se cuidado na forma como se fala, ou seja, ser-se o mais claro possível e explicar, caso necessário, o significado de determinadas particularidades da linguagem;
- Dar tempo à criança para que possa dar as suas respostas, facultando-lhe pistas, caso se verifique que esta está ansiosa;
- Aproximar a criança de colegas com boas competências sociais;
- Determinar um ou mais colegas que o apoie nas tarefas quotidianas a iniciar atividades e brincadeiras;
- Incentivar a criança a participar em atividade que se saiba previamente que ela obtém sucesso.