



**Título:** Síndrome de Asperger: Estudo de Caso 2010/2011

**Autor:** Angélica Patrícia de Sousa Loureiro

**E-mail:** anpaso.loureiro@hotmail.com

**Data:** Dezembro 2011

**Orientador:** Mestre Isabel Cunha

**Curso:** Pós Graduação em Educação Especial

**Apresentação pública:** sim

**Palavras – chave:** **Espetro de Autismo, Síndrome de Asperger, Socialização, Interação social**

**Resumo:** O presente trabalho de investigação aborda a Síndrome de Asperger, que é, em linhas gerais, caracterizada por Autismo de elevado funcionamento, manifestando-se por dificuldades de interação social, de empatia, de mudanças, por uma interpretação muito literal da linguagem, bem como, uma certa obsessão por determinados comportamentos e/ou interesses. O objetivo desta investigação procura compreender, através da metodologia de estudo de caso, as características de um aluno com Síndrome de Asperger e a sua interação com os seus pares, uma vez que o aluno em causa está inserido numa turma de ensino regular e também pelo fato de que a socialização/interação é uma das características primordiais desta patologia. Para a realização deste trabalho foram construídos e aplicados alguns instrumentos de recolha de informações, tais como: fichas de levantamento meio/escola/turma; grelhas de avaliação das áreas de desenvolvimento e de comportamento; teste sociométrico ao grupo, bem como, uma consulta exaustiva ao processo do aluno. Os resultados desta investigação foram de encontro ao que está descrito na literatura para a patologia em estudo.

**Abstract: (facultativo)**



**Dedico:**

Às **crianças** que me fizeram sorrir e chorar, mas sobretudo perceber que o mundo delas faz parte do nosso mundo e que também podemos entrar nele...basta lutar, investir no conhecimento para melhor identificar os caminhos a seguir para lá chegar!

A **todos os Professores** das várias cadeiras que integraram esta Pós – Graduação, por tudo quanto me ensinaram e em cada experiência particular partilhada.

Aos **colegas** que comigo formaram grupos **de trabalho** pela dedicação, disponibilidade, empenho e perseverança para que fosse sempre realizado o melhor trabalho possível.

Aos **colegas da turma** pela camaradagem, amizade e pela tão rica partilha de experiências que me deixaram sempre a refletir.

Ao **meu Marido** pelo incentivo para mais uma vez investir na minha formação que em alguns momentos significou ausência.

À **minha Mãe** pela seu apoio constante no meu dia-a-dia, que permitia que tivesse tempo para estudar.

Ao **meu anjo (Pai)**, que está sempre presente, que me dá forças quando penso que já não as tenho, que me faz lutar para alcançar os meus objetivos.

Ao **PF** que comigo partilhou o “ seu mundo” que me despertou sentimentos e me fizeram descobrir que...vivo de emoções!

**Agradeço:**

Ao **Orientador** deste projeto, Mestre Isabel Cunha.

A **todos os Professores**, por todo o conhecimento que me transmitiram para que fosse possível realizar este projeto e ter evoluído no meu percurso.

Às **crianças** que me levaram ao mundo Asperger.

Ao **meu Marido** e à **minha Mãe** pelo apoio constante.

Ao **meu Anjo** que sempre me acompanha.

Aos **colegas**, que comigo partilharam este percurso.

Aos **colegas Professores** pela colaboração no meu trabalho.



## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 5  |
| <b>PARTE 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>                         |    |
| <b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>                      |    |
| <b>1- CONCEITO DE ESPETRO DE AUTISMO</b> .....                 | 8  |
| 1.1 - Critérios de Classificação.....                          | 11 |
| 1.2 – Etiologia.....   | 13 |
| 1.2.1 - Teorias Psicogenéticas ou Psicanalítica.....           | 13 |
| 1.2.2 - Teorias Biológicas.....                                | 14 |
| 1.2.2.1 – Estudo Genético.....                                 | 14 |
| 1.2.2.2 – Estudo Neurológico.....                              | 15 |
| 1.2.2.3 – Estudo Neuroquímico.....                             | 15 |
| 1.2.2.4 – Estudo Imunológico.....                              | 16 |
| 1.2.3 - Teoria Psicológica.....                                | 16 |
| 1.2.4 – Teoria Afetiva.....                                    | 17 |
| 1.2.5 – Teoria Cognitiva.....                                  | 17 |
| <b>2 – A SÍNDROME DE ASPERGER</b> .....                        | 18 |
| 2.1 – Caraterísticas da Síndrome de Asperger.....              | 19 |
| 2.2 – A criança com Síndrome de Asperger em idade escolar..... | 21 |
| <b>3 – SOCIALIZAÇÃO E S. ASPERGER</b> .....                    | 22 |
| 3.1 – Processos de socialização.....                           | 23 |
| 3.2 – Mecanismos de socialização.....                          | 24 |
| 3.3 – Agentes de socialização.....                             | 25 |
| 3.4 – Meios de socialização.....                               | 27 |
| 3.5 – A Socialização da Criança com Síndrome de Asperger.....  | 28 |



## **PARTE II - ESTUDO DE CASO**

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS-----30**

#### **CAPITULO I – CARATERIZAÇÃO DA REALIDADE PEDAGÓGICA**

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| 1 – Caraterização do meio-----   | 32 |
| 2 – Caraterização da escola----- | 33 |
| 3 – Caraterização da turma-----  | 34 |
| 4 – Caraterização do Aluno-----  | 34 |

#### **CAPITULO II – DETERMINAÇÃO NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS-----37**

|   |    |
|---|----|
| 1 – Áreas de desenvolvimento  |    |
| 1.1 – Área da Socialização-----                                       | 39 |
| 1.2 – Área da Língua Portuguesa-----                                  | 41 |
| 1.3 – Área da Matemática-----   | 44 |
| 1.4 – Área do Estudo do Meio-----                                     | 48 |
| 1.5 – Área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras-----            | 50 |
| 2. – Perfil Intra- Individual do aluno-----                           | 52 |
| 3. – Apresentação e Análise dos resultados do teste sociométrico----- | 54 |
| 3.1 – Sociograma individual-----                                      | 79 |

#### **Capitulo III – Proposta de Intervenção centrada na promoção da interacção entre pares-----81**

|   |    |
|---|----|
| 1. Apresentação da Proposta de Intervenção nº1----- | 82 |
| 2. Apresentação da Proposta de Intervenção nº2----- | 83 |

#### **CONCLUSÃO-----85**

#### **BIBLIOGRAFIA-----87**

#### **ANEXOS**



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação foi realizado no âmbito da Pós – Graduação em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e sob orientação da Mestre Dra. Isabel Cunha.

Este projeto centra-se na temática da Síndrome de Asperger, incluída nas Perturbações do Espectro do Autismo, e a Socialização, uma vez que pretendo provar que esta é fundamental para o desenvolvimento destas crianças que tem como principal objetivo torná-las mais autónomas de modo a se inserirem na sociedade.

O Termo Síndrome de Asperger é utilizado há pouco mais de uma década. Contudo, já na década de 40, Hans Asperger, pediatra descreveu esta problemática com base num quadro clínico apresentado por um grupo de crianças. Todavia, esta Síndrome só foi oficialmente reconhecida no “Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Desordens Mentais”, DSM IV TR 4ª Edição.

Síndrome de Asperger é, em linhas gerais, caracterizada por Autismo de elevado funcionamento, manifestando-se através de dificuldades de interação social, de empatia, de mudanças, por uma interpretação muito literal da linguagem, bem como, uma certa obsessão por determinados comportamentos e/ou interesses.

O presente trabalho de investigação apresenta duas partes. Na Parte I, capítulo I – Enquadramento Teórico, é feita a fundamentação teórica em torno da problemática da Síndrome de Asperger. Fazendo o seu enquadramento dentro das perturbações do Espectro do Autismo, a sua definição, a definição da criança com S. Asperger na idade escolar, tentando perceber os seus comportamentos de forma a facilitar a sua interação social. Pretende-se ainda especificar a importância da socialização da criança com SA, com os seus pares, sendo esta descrita como uma área problemática. Para isso será também feita uma abordagem à definição de socialização, aos processos, mecanismos, agentes e meios de socialização.

Na segunda parte do trabalho, Parte II – Estudo de Caso, inicialmente será feita uma abordagem aos Procedimentos Metodológicos utilizados. Esta parte do trabalho, subdivide-se em três capítulos. No Capítulo I será feita a caracterização da realidade pedagógica, onde será feita a caracterização do meio onde a escola está inserida, sendo



este o palco de aprendizagens, será também feita a caracterização da turma do aluno em estudo. No Capítulo II será abordada a definição de Necessidades Educativas Especiais e a importância da sua sinalização o mais precoce possível, de forma, a ajustar currículos e a intervir o mais cedo possível junto destas crianças, de modo, a que a sua integração seja mais facilitada. Ainda neste capítulo, serão apresentadas as áreas de desenvolvimento e a respetiva análise dos resultados obtidos. Posteriormente e através da análise das áreas de desenvolvimento será traçado o perfil intra individual do aluno. De seguida, será apresentado e analisado os resultados da aplicação do teste sociométrico, bem como a apresentação do respetivo sociograma individual do aluno objeto de estudo neste trabalho de investigação.

Para terminar será apresentada uma proposta de intervenção centrada na promoção da interação entre pares.



# **PARTE I**

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1 – CONCEITO DE ESPETRO DE AUTISMO

“ **Autismo**” Palavra de origem grega, deriva de “*Autus*” que significa eu/o próprio +” *Ismo*” que quer dizer “estado” (Marques, 2000).

Daqui se desencadeia a teoria de Marques que define autismo como uma « (...)condição ou estado de alguém que apresenta estar (...) absorvido em si próprio.» (Marques, 2000: 15)

A perturbação do Espectro de Autismo, foi descrita pela primeira vez, em 1943, por Leo Kanner, através de uma publicação intitulada “Distúrbios Autísticos do contacto afetivo”, onde descreve onze casos, cujo quadro clínico se baseava em délices na conduta social, na afetividade, ausência ou alteração a nível línguístico, distúrbios alimentares, obseção por determinados objetos.

Em 1944 Asperger, conclui através da observação a existência de um reduzido contato social destas crianças, associados a alguns comportamentos estereotipados quer a nível de atitudes quer a nível verbal com forte resistência à mudança. Asperger passou, deste modo, a considerar características diferentes das de Kanner. Estas crianças possuíam uma linguagem fluente, tinham uma fraca coordenação de motricidade fina e global e faziam aprendizagens mais significativas através de atividades realizadas de forma espontânea (Marques, 2000).

Kanner definiu como características autistas a incapacidade de relacionamentos sociais, retardamento na aquisição da linguagem sem uso da mesma como forma de comunicação (ecolalia), memória repetitiva e boa aparência motora. Kanner e outros autores foram ajustando as suas considerações de modo a sintetizar mais facilmente as particularidades da síndrome.

Braunwald, (1988: 134), define o espectro de autismo como “ (...) uma síndrome representada por um distúrbio difuso de desenvolvimento da personalidade (...) caracterizado pela incapacidade de desenvolver interações sociais (...) extrema obsessividade e preocupação, perseverança, resistência a mudanças e as acções esteriotipadas.”

Frith em 1989, citado por Pereira 1996, caracteriza espectro de autismo como uma “deficiência mental específica” passível de ser detetada nas Perturbações



Síndrome de Asperger – Estudo de Caso 2010/2011

Pervasivas do desenvolvimento, que de modo qualitativo provoca alterações nas interações sociais nomeadamente na comunicação verbal e não verbal obstruindo o feedback (mensagem - estímulo – resposta) em que a pessoa produz de acordo com interesses de forma muito restrita e repetitiva. Pereira refere que as manifestações comportamentais devem estar presentes desde o nascimento até aos 36 meses de vida, devem manifestar-se de diferentes formas ao longo de todo o percurso de vida, ressaltando que embora seja possível o autismo coabitar com debilidade mental, este apresenta-se diferenciado desta.

De acordo com as evoluções consecutivas de clarificação e sintetização do conceito de espectro de autismo e das particularidades da síndrome, Kuperstein e Missalgiã (2005) concluíram que é um distúrbio no desenvolvimento e não uma desordem no contacto afectivo.

Alguns anos antes, Wing em 1976, já afirmava que os autistas eram indivíduos que apresentavam défices ao nível da imaginação comunicação e socialização. Contudo foi contestada a sua afirmação por autores que consideravam que estas três áreas não eram distintas, mas que se reduziam apenas a uma distorção do pensamento cognitivo devido a uma maturação morosa. Por este fato considerar-se que o autismo pode ser desenvolvido biologicamente por diversos fatores que se apresentam como difíceis de decifrar e esclarecer, como defendeu Pereira, (1996).

O Espectro de Autismo define-se como uma perturbação a nível mental, neurológica, com base nos padrões de comportamento exibidos (Dunlap *et al.* 1999), sem se conhecer efectivamente a causa, até aos dias de hoje. Pensa-se que surge à nascença e se manifesta na criança aos três anos de idade. Os vários autores acreditam numa etiologia de numerosas causas que chamam de “ *Perturbações do Espectro Autista*” (Marques 2000), sendo que cada uma se pode manifestar em diferentes formas e tipos de autismo do mesmo modo que assumem diferentes manifestações mediante a idade dos indivíduos.

A definição mais rigorosa e completa de Espectro de Autismo, encontra-se no DSM-IV TR (APA, 2000). De acordo com o DSM-IV TR (APA, 2000), Espectro de Autismo está incluído no grupo das “Perturbações Globais do Desenvolvimento”, podendo ser designado por “Perturbação Autística”. Para além do Espectro de Autismo, as Perturbações Globais do Desenvolvimento integram um conjunto de perturbações, nomeadamente: a **Perturbação de Rett** (perturbação genética neurológica que atinge



essencialmente as meninas), **Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância** (apresenta um desenvolvimento aparentemente normal nos primeiros anos de vida mas dá-se nos anos futuros uma regressão ao nível da linguagem e global), **Perturbação de Asperger** (apresenta algumas características autistas com a especificidade de serem pessoas com uma capacidade linguística inata) que tem características semelhantes ao Autismo ou **Perturbação Global do desenvolvimento**. Este conjunto de perturbações é caracterizado por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação ou pela presença de comportamentos, interesses e actividades estereotipados. Sendo que os défices qualitativos que definem estas perturbações são inadequados para o nível de desenvolvimento do sujeito ou para a idade mental.

O Espectro de Autismo assume-se actualmente como um distúrbio do desenvolvimento humano estudado desde há seis décadas, mas que ainda causa algumas divergências entre autores e teorias uma vez que muitas questões ainda continuam sem resposta.

Quando começou a ser socialmente debatido e passou para além das investigações científicas o número de casos era tido como muito reduzido. Iniciou-se por uma associação de pais com filhos autistas, alguns médicos e profissionais da área da saúde com o fim de dar respostas mais significativas ao que era de facto o Espectro de Autismo como orientação para o acompanhamento das crianças e jovens com essa patologia.

“O espectro de autismo intriga e angustia as famílias nas quais se impõe, pois a pessoa portadora de autismo, geralmente, tem uma aparência harmoniosa e ao mesmo tempo um perfil irregular de desenvolvimento, com bom funcionamento em algumas áreas enquanto outras se encontram bastante comprometidas.” (Mello, 2005:12).

Atualmente o espectro de autismo é caracterizado como uma síndrome que apresenta alterações do foro linguístico, uma incapacidade do uso da imaginação e de socialização, designada como “Tríade” (padrão de comportamentos repetitivos, que pode manifestar retardo mental, inteligência ou níveis superiores à média).

Marques (2000) e Pereira (1996, 1999) concordam com Kanner e Asperger quanto à classificação principal da característica autista que se baseia no problema social destas crianças e jovens. Aspeto que até 1911 era apenas considerado em doentes com esquizofrenia.



Contudo, Asperger considerava que a componente social era constitucional que presidia na adolescência até à idade adulta enquanto Kanner acreditava que o isolamento social era algo inato. Estudos de ambos revelam que crianças com esta problemática procuram constantemente o isolamento centrando-se apenas em interesses individuais, são relutantes quanto à mudança de comportamentos estereotipados, apresentam um débil contacto visual.

Alguns aspetos fizeram distanciar a problemática da socialização do autista e do esquizofrénico, como o facto de o Autista não ter alucinações e apresentar condições de melhorias. Marques (2000), resume estas características às capacidades motoras e de aprendizagem.

Actualmente, e de acordo com Feijó (2009), as crianças com espectro de autismo podem apresentar as seguintes características: isolamento social extremo; insistência em manter a rotina diária inalterada; mutismo ou fala sem efeitos de comunicação; linguagem deficitária; padrões de comportamento estereotipados; ausência de afetividade; rejeição / aversão pelo contato físico; desenvolvimento anormal da sociabilidade, da comunicação e repertório de actividades e interesses bastante restritos (transtorno grave do desenvolvimento); não reagem / não procuram ajuda na dor ou ferimento; atividades repetitivas, giratória.

O mundo Autista é abrangente e complexo, mas tem sofrido uma evolução positiva de modo a clarificar a sua terminologia com vista a uma elucidação desta síndrome, no entanto, é aconselhável admitir e saber que a complexidade da mesma conduz-nos a especificidades muito particulares que não se manifestam em todos portadores nem da mesma forma.

### **1.1 – Critérios de classificação**

As características comportamentais que distinguem as crianças com espectro de autismo daquelas que apresentam outros tipos de perturbações do desenvolvimento relacionam-se basicamente com a sociabilidade, o jogo, a linguagem, a comunicação no seu todo, assim como o nível de atividade do repertório de interesses.

Segundo a classificação de DSM-IV TR (2002), estas manifestações variam consideravelmente dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica da criança. A perturbação da interação recíproca é notória e visível, podendo também



ocorrer uma incapacidade marcante no uso de múltiplos comportamentos não verbais (como o contacto pelo olhar), que regulam a interacção social e a comunicação. Normalmente estas crianças falham no desenvolvimento de relações sociais com os pares, que seriam adequadas ao nível de desenvolvimento. Pode também ocorrer uma ausência da busca espontânea, e da partilha de interesses com outras pessoas (como por exemplo, não apontar objectos que lhe interessam).

Ainda segundo a classificação de DSM-IV TR, a incapacidade comunicativa é muito marcada e afeta tanto as competências verbais como não verbais. Pode haver apenas um atraso ou ocorrer uma ausência total da linguagem falada. Mesmo quando possuem linguagem, normalmente subsistem grandes dificuldades em iniciar e manter conversas. Regra geral, apresentam um uso estereotipado, idiossincrático da linguagem.

A estrutura gramatical é por norma imatura e inclui o uso repetitivo, estereotipado e metafórico da linguagem. A perturbação da compreensão da linguagem pode ser evidente na sua incapacidade para entender questões e frases simples.

Existem também, perturbações ao nível do jogo social e imitativo adequado ao seu nível etário; estas crianças tendem a envolver-se em jogos de imitação muito simples ou rotineiros, que ocorrem normalmente fora de contexto habituais ou de uma forma mecânica. Adicionalmente, tendem a apresentar um padrão de interesses, comportamentos e atividades limitadas, ocorrendo com frequência a adesão inflexível a rituais e rotinas não funcionais, a maneirismos motores estereotipados e repetitivos ou uma preocupação persistente apenas com partes de objetos (por exemplo, pelo movimento rotativo das rodas de um carro). É frequente manifestarem interesse em rotinas ou rituais, apresentarem movimentos corporais estereotipados e bizarros, com balancear o corpo, podendo ainda ocorrer anomalias em termos de postura corporal.

Em resumo, esta manifestação pode manifestar-se por atraso ou desvio no desenvolvimento de cada uma das três áreas seguintes, antes dos três anos de idade: a interação social, a linguagem usada como forma de comunicação social e o jogo simbólico ou imaginativo. Aparentemente não existe nenhum período de desenvolvimento sem problemas. Contudo, já têm sido relatados casos em que ocorreram 1 ou 2 anos de desenvolvimento normal. Numa minoria de casos, os pais relatam uma regressão a nível da linguagem, que geralmente se manifesta através de uma extinção da linguagem, após a criança ter adquirido 5 a 10 palavras. No entanto,



Síndrome de Asperger – Estudo de Caso 2010/2011  
por definição, se existe um período de desenvolvimento tido como normal, este nunca se estende demasiado, cobrindo apenas o período até aos três anos de idade.

## **1.2- Etiologia**

Como já referido anteriormente acredita-se que o Espetro de Autismo resulte de uma causa biológica de “ (...) anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Além disso, admite-se que possa ser causado por problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto.” (Mello, 2005:17).

Inicialmente considerava-se a possibilidade de uma rejeição materna, mas constatou-se que tal fator não passava de um mito, ou seja, uma tentativa de justificação da síndrome enquanto causa biológica.

Não conhecidas as causas específicas desta patologia, apenas refletindo em teorias desenvolvidas e apresentadas, concluímos que por um lado há defensores das causas psicológicas e cognitivas subjacentes ligadas aos aspectos comportamentais e as teorias neurológicas. Embora estas teorias possam aparentemente gerar conflito acredita-se que a sua complementaridade vai certamente permitir um diagnóstico e clarificação epistemológica com fim numa adequada operacionalização.

Sendo impossível combater a síndrome resta apenas apelar a comportamentos e recomendar o controlo de ingestão de álcool, estupefacientes ou produtos químicos.

### **1.2.1 Teoria Psicogenética ou psicanalítica**

Foi Kanner que em 1943 considerou o espectro de autismo como uma perturbação do desenvolvimento. Este começou por referir que os pais com a sua frieza emocional, perfeccionismo e rigidez contribuíam para o aparecimento do distúrbio. Assim, a sua causa não era devido a fatores biológicos, mas sim a factores ambientais relacionados diretamente com a criança. No que se refere às famílias, para estas era muito difícil carregar com esta culpa e responsabilidade pela doença do seu filho, ainda por cima responsabilizando essencialmente a mãe por não ter investido afetivamente no seu filho desde a mais tenra idade, tendo negligenciado a relação. Bettelheim (1967) foi o pioneiro da teoria das “*mães frigorífico*”. Nesta perspetiva “psicanalítica”, as crianças que se recusam a comunicar sofrem de qualquer trauma que os leva a optar pelo silêncio. Um silêncio feito de medo, onde os movimentos repetitivos, a fixação fora de



Síndrome de Asperger – Estudo de Caso 2010/2011  
comum em objetos e a ausência de contato visual, servem para “fechar” os sentidos ao exterior, como que defendendo-se de uma possível intromissão no seu isolamento. Todavia, Kanner admite a hipótese de estas crianças terem uma incapacidade congénita de estabelecer o contacto efectivo habitual.

Há quem defenda que esta problemática seria provocada por acontecimentos ocorridos durante a gravidez ou após o nascimento, susceptíveis de gerar ansiedade. Estas teorias causaram grande impacto na década de 60 mas contribuíram bastante para esclarecer fatores intervenientes na génese da patologia. Estas teorias foram e continuam a ser muito polémicas pois defendem que as crianças eram normais até ao momento do nascimento mas devido a factores familiares adversos no decorrer do seu desenvolvimento desencadearam um quadro autista. (Ferreira, 2002)

### **1.2.2. Teorias biológicas**

Os argumentos psicogénéticos, para justificar o espectro de autismo, foram sendo substituídos por outros. A razão residiu no fato de os portadores de autismo sofrerem muitos deles de epilepsia. Logo os indícios apontam para uma origem neurológica de base, ou seja resulta de uma perturbação de áreas específicas do sistema nervoso central, que afectam a linguagem, o desenvolvimento intelectual e a capacidade de se relacionar com os outros comunicando. A maioria dos dados, atualmente disponíveis, aponta para uma causa física que afeta o desenvolvimento das partes do cérebro relacionadas com a linguagem e com o processamento superior central das informações, captadas pelos sentidos, admitindo-se ainda a sua relação com o desenvolvimento extraordinariamente lento das zonas cerebrais devido a causas genéticas, ainda não detetadas no estado atual dos conhecimentos científicos, o que, tudo conjugado, desencadearia uma disfunção cerebral.

O espectro de autismo tem frequentemente aparecido associado a diferentes distúrbios biológicos, tais como: rubéola pré-natal; toxoplasmose; infeções por citomegalovirus, encefalopatia; esclerose tuberosa; meningite; hemorragia cerebral; paralisia cerebral; fenilcetonúria; e vários tipos de epilepsia. Entre as teorias biológicas destacam-se:

#### **1.2.2.1. Estudo genético**

Com os avanços científicos na área da genética, com os progressos efetuados no estudo da cadeia do ADN, a descodificação do genoma humano, que é a constituição



Síndrome de Asperger – Estudo de Caso 2010/2011  
genética do indivíduo, estamos perante uma das mais importantes descobertas científicas que possibilita a tão polémica manipulação genética.

O espectro de autismo aparece por vezes associado com doenças cuja variabilidade cromossómica está presente. É o caso da síndrome de Down, síndrome de X-frágil, entre outros. No entanto, ainda não há certezas quanto aos padrões de ocorrência e a severidade das dificuldades do mesmo.

Segundo Marques (2000) “... podemos concluir que apesar de ter vindo a ser detetada uma grande variedade de anomalias genéticas em indivíduos com perturbações do espectro autista, a forma de como essa anomalia afecta o desenvolvimento cerebral ainda não é conhecida.”

#### **1.2.2.2. Estudo neurológico**

O avanço técnico-científico na área neurológica permitiu um avanço significativo no estudo e compreensão do espectro de autismo. As novas tecnologias permitem um estudo aprofundado da imagem cerebral, localizando e identificando áreas afetadas ou lesionadas.

Presentemente, tornou-se clara a existência de um defeito congénito no sistema nervoso central. Esta situação reflete-se de uma forma imediata e permanente nas áreas sócio emocionais, podendo afetar igualmente a área sensorio-motora e linguística.

De acordo com Trevarthen (1996), todas as investigações conduzem à ideia “de que esta perturbação seja provocada por um desenvolvimento cerebral anormal, que se inicia desde o nascimento, mas que se manifesta os seus efeitos a nível do comportamento ao longo da infância, especialmente quando a criança deveria iniciar o desenvolvimento da linguagem”.

Existe não uma causa, mas uma cadeia de causas: um conjunto de fatores que provocam danos no sistema nervoso o que, por sua vez, pode produzir alterações no desenvolvimento de sistemas cerebrais específicos relacionados com os processos mentais superiores (linguagem, atenção, memória).

#### **1.2.2.3. Estudo neuroquímico**

Todos os estudos feitos nesta área e que ainda se continuam a fazer, não trouxeram até agora, resultados concludentes. As investigações bioquímicas sobre o espectro de autismo, baseiam-se no papel dos neurotransmissores quanto ao seu excesso



Síndrome de Asperger – Estudo de Caso 2010/2011  
ou défice ao nível da serotonina que é um transmissor, sendo uma substância necessária para o funcionamento normal do cérebro. Os estudos de imagens podem ser anormais em alguns casos, mas nenhum padrão específico foi claramente identificado. Anormalidades ao EEG são comuns, mesmo na ausência de transtornos convulsivos.

#### **1.2.2.4. Estudo imunológico**

Nos estudos desenvolvidos, tem-se tentado procurar a relação do espectro de autismo com as infecções virais intra-uterinas, a infeção pós-natal por herpes e ainda a infeção congénita com citomegalovirus.

Perante os dados obtidos, não se conseguiu todavia estabelecer uma relação clara entre as infeções referidas e a problemática em estudo, apesar de os estudos sugerirem e citando Marques (2000) que diz que na etiologia do autismo existe uma depressão na função imunológica no mecanismo de auto imunização.

Quando o transtorno autista está associado com uma condição médica geral, observam-se achados laboratoriais consistentes com a mesma.

#### **1.2.2.5. Factores Pré, Peri e Pós Natais**

Dos estudos feitos, pensa-se que existem agentes desfavoráveis que poderão estar associados ao espectro de autismo, apesar da inexistência de uma patologia definida. São eles: hemorragias; uso de medicação; alterações do liquido amniótico e gravidez tardia.

Outra razão tem sido clinicamente proposta, está relacionada com traumatismos cranianos, provocados no momento de extração da criança do ventre materno, nomeadamente pela utilização de meios obstétricos auxiliares, como o “fórcps”, actuando sobre as zonas temporais do crânio e obviamente do cérebro que ele encerra.

#### **1.2.3. Teoria Psicológica**

Só nos últimos 30 anos é que se tem dado mais relevância aos aspetos cognitivos do que aos afetivos ou comportamentais. Existe um défice cognitivo subjacente ao espectro de autismo.

Os indivíduos armazenam as informações verbais de uma forma indiferente, sem as reorganizar internamente ao contrário do que faria uma pessoa normal.



O estudo de Marques (2000, cit por Happé, 1994) refere que os autistas têm dificuldade em realizar tarefas orientadas por leis complexas como a linguagem e as interações sociais que tem como causa a sua incapacidade em extrair regras ou estruturar experiências tanto no domínio verbal como não verbal.

Grande parte das incapacidades de cognição e linguagem das crianças autistas pode traduzir défices que têm íntima relação com o desenvolvimento afectivo e social, dependentes da simbolização.

Baron-Cohen e Frith, na década de 80, propõem uma teoria cognitiva, para o espectro de autismo, denominada Teoria da Mente. Esta teoria considera que a principal dificuldade da criança autista é a incapacidade que possui para compreender estados mentais de outras pessoas.

Denotando uma incapacidade para atribuir estados mentais a outras pessoas e não conseguindo prever o comportamento das mesmas perante diferentes indícios.

Mas segundo Marques (2000) podemos concluir que os portadores desta síndrome são incapazes de mentalizar, mas não nos permite a sua aceitação como teoria explicativa para esse défice associado.

#### **1.2.4. Teoria Afectiva**

Inicialmente, Kanner considerou que as crianças autistas possuíam uma inaptidão natural para se relacionarem emocionalmente com os outros. Esta falha no sistema afectivo, conduziria à incapacidade em reconhecer os estados mentais dos outros, em se abstrair e simbolizar. Tudo isto refletir-se-ia na estruturação do seu mundo e na relação que estabeleceria com os outros.

#### **2.5. Teoria Cognitiva**

Em 1976, Ritvo, foi um dos precursores ao considerar a síndrome autista como uma desordem do desenvolvimento, provocada por uma patologia do sistema nervoso central, salientando a importância dos défices cognitivos do autismo.

Segundo Borges (2000), é de vital importância que seja feita uma intervenção precoce de modo a permitir um prognóstico mais avalizado, pois só através da prevenção se poderá intervir eficazmente.

Todavia, a partir da década de 70, desenvolveram-se investigações cujos resultados foram interpretados no sentido do estabelecimento de um nex



Síndrome de Asperger – Estudo de Caso 2010/2011  
autismo e as dificuldades no domínio afetivo e da motivação, que teria por base uma perturbação cognitiva, reflexo de uma anomalia biológica: o autismo decorreria de um problema de natureza orgânica ainda desconhecida – quem sabe, para uns, uma alteração no sistema nervoso central, motivada por qualquer desorganização bioquímica ou, para outros, por uma predominância do hemisfério direito do cérebro (que controla as reacções motoras e a apreensão das sensações) sobre o hemisfério esquerdo do córtex cerebral (responsável pela linguagem e pelo raciocínio abstrato) – gerador de um “deficit” cognitivo primário e das dificuldades no domínio afetivo e da motivação.

As estatísticas apoiam esta interpretação organicista, na medida em que, uma em cada três crianças autistas apresenta fragilidade estrutural do cromossoma “X” – o denominado síndrome do X Frágil.

## **2- A SÍNDROME DE ASPERGER**

A primeira pessoa a usar o termo Síndrome de Asperger, foi Lorna Wing, num artigo publicado em 1981, esta pretendia, desta forma honrar Hans Asperger, cujo trabalho não foi reconhecido internacionalmente até a década de 1990.

A síndrome foi reconhecida pela primeira vez no DSM IV, na sua quarta edição, em 1994 (DSM-IV), sendo o termo que se aplica à forma mais suave e de alta funcionalidade de desordens pervasivas do desenvolvimento (Autismo).

Os portadores da síndrome de Asperger não apresentam problemas no desenvolvimento da linguagem e, geralmente, não têm dificuldades de aprendizagem, mas sim na concentração.

Apresentam também défices na comunicação e interação social, não percebem jogos de palavras, metáforas, o que provoca irritabilidade. Embora possuam vocabulário rico apresentam dificuldades em interpretar situações resultantes da interação social e emocional com os seus pares.

Cumine e tal (2006) define que a criança com síndrome de Asperger apresenta: “limitações na interação social”(2006:10)

Alguns sintomas desta síndrome são: dificuldade de interacção social, falta de empatia, interpretação muito literal da linguagem, dificuldade com mudanças, perseveração em comportamentos estereotipados. No entanto, isso pode ser conciliado com desenvolvimento cognitivo normal ou alto.



Vários estudos, apontam a SA como sendo mais comum que o Autismo Clássico, estima-se que esteja na faixa de 20 a 25 x 10.000. Em Portugal existem cerca de 30.000 a 40.000 indivíduos portadores de SA, estes mesmos estudos também referem que esta problemática é mais frequente no sexo masculino.

## **2.1 – Características da Síndrome de Asperger**

A criança com Síndrome Asperger apresenta problemas na interação social com os demais e poderão apresentar comportamentos desajustados em algumas situações. Contudo a sua capacidade intelectual é normal e sua linguagem embora rica, apresenta dificuldades em situações da interação social e emocional. Tornam-se muitas vezes obsessivos, fixando a sua atenção numa área de interesse restrito.

Estas crianças, como já foi referido, não interpretam linguagem simbólica, jogo de palavras, trocadilhos, metáforas, sendo também, o reflexo da sua má adaptação em contextos sociais, em contextos de interação com os outros.

As crianças com Síndrome de Asperger, apresentam as seguintes características: interesses específicos por um tema/área, em detrimento de outras atividades; peculiaridades na fala e na linguagem; padrões de pensamento lógico/técnico extensivo; comportamento socialmente e emocionalmente impróprio e problemas de interação interpessoal; problemas com comunicação; transtornos motores, movimentos desajeitados e descoordenados.

Contudo, as características mais usuais e relevantes podem ainda ser divididas em várias categorias amplas: as dificuldades sociais, os interesses específicos e intensos, e peculiaridades na fala e na linguagem.

A característica principal desta Síndrome é a dificuldade de interação social. As crianças ditas “normais” têm a capacidade de reter e interpretar a informação sobre os estados emocionais de outras pessoas, através da expressão facial, da linguagem corporal, das expressões verbais metafóricas. Por seu lado, as crianças com Asperger não possuem essa capacidade de interpretação. Por exemplo se dissermos a um Asperger “estás a nadar nessa camisola”, ele não irá entender porque não tem água na



camisola, simplesmente não consegue interpretar e a citação não fará qualquer sentido para ela.

Citando Antunes (in revista noticias magazine, 2004), tendo em conta estas características, é natural que estas crianças apresentem grandes dificuldades, por exemplo, a analisar um poema, ou a interpretar um provérbio.

As crianças com Asperger não são capazes de reconhecer nem compreender os pensamentos e sentimentos dos que a rodeiam, o que normalmente desencadeia comportamentos desadequados e a isolamento social, devido portanto aos seguintes condicionantes: dificuldade em compreender a linguagem corporal: por norma não olham nos olhos, e quando o fazem, não conseguem "ler" os olhos das outras pessoas; interpretar as palavras sempre em sentido literal: dificuldade em identificar o uso de provérbios e linguagem metafórica; apresentar um comportamento egocêntrico, uma vez que, como não interpretam a linguagem simbólica, tendem a refugiar-se e a manter obsessão somente pelos suas áreas de interesse; honestidade, a sua inocência e incapacidade de interpretar determinadas citações, não lhes permite recorrer a mentiras nem artimanhas; devido à "cegueira emocional", têm problemas em distinguir as atitudes deliberadas ou casuais dos outros e também falta de empatia pode levar a comportamentos ofensivos não-intencionais.

Estas crianças demonstram interesses obsessivos por determinados temas/objetos e quando se dedicam focalizam a sua concentração exclusivamente nesse sentido, podendo desenvolver um nível alto de conhecimento a respeito do mesmo. O problema é que o desenvolvimento noutras áreas ou temas, fica comprometido, acabando por exemplo por deixar as relações sociais de lado bem como outras áreas.

Gillberg (1995), diz que os adultos com SA, normalmente escolhem uma profissão relacionada com a sua área de interesse pessoal, o que se traduz muitas vezes num desempenho excepcional.

“Tal como um indivíduo surdo pode acabar por ter uma ideia distorcida do que está acontecer, porque um dos seus sentidos está “desligado”, um indivíduo com Síndrome de Asperger pode ser visto como sendo um “indivíduo duro de ouvido”, quando estão em causa pessoas (...) As pessoas com SA são muito literais e tendem a não compreender aspectos da interação social que, de acordo com o contexto, variam de



Síndrome de Asperger – Estudo de Caso 2010/2011  
significado.” (Siegel, 2008:15). Os indivíduos com esta problemática apresentam realmente sérias dificuldades em compreender a linguagem não verbal e a linguagem metafórica.

“Quando pediram ao Paulo, que olhava a ilustração de uma criança a chorar, para descrever essa imagem, chamou às lágrimas gotas de água, não se apercebendo sequer do aspecto emocional” (Culmine, Leach E Stevenson, 2006). Ou seja, mais uma vez se verifica a dificuldade da criança com SA na interpretação literal dos enunciados.

## **2.2 – A criança com Síndrome de Asperger em idade escolar**

A criança com Síndrome de Asperger tem um aspecto externo normal, pode ser inteligente e não ter atraso na aquisição da fala. Contudo, apresenta problemas para se relacionar com os seus pares e muitas vezes apresentam comportamentos desajustados.

Como já foi referido, estas crianças, apresentam grandes dificuldades na interação com as outras crianças e muitas vezes com os adultos (professores/educadores), o que se reflete nas relações afetivas, evidenciando falta de diálogo, dificuldades na perceção da linguagem não verbal, o que se traduz muitas vezes no aumento de isolamento por parte delas em relação aos demais.

As crianças com SA, frequentam normalmente o ensino regular, contudo apresentam sérias dificuldades no cumprimento das regras de sala de aula e regras de comportamento social, sendo estas importantes para facilitarem a sua interação com o grupo. Outra dificuldade que estas crianças sentem e que dificultam a sua relação social é a dificuldade em interpretar as expressões faciais e as emoções/sentimentos do outro.

A capacidade intelectual das crianças com Síndrome de Asperger é normal e sua linguagem normalmente só se vê alterada quando é utilizada para fins comunicativos. Uma vez que manifestam um grupo de interesses muito restrito, isto pode levá-los, por exemplo a aprenderem a ler sozinhos numa idade muito precoce, se for essa a sua área de interesse.



### 3 – SOCIALIZAÇÃO E S. ASPERGER

Podemos definir socialização como “(...) o processo pelo qual ao longo da vida a pessoa humana aprende e interioriza os elementos socioculturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob a influência de experiências de agentes sociais significativos e se adapta assim ao ambiente social em que se deve viver.” (Rocher, 1989: 126). E também como “(...) o processo mediante o qual o indivíduo apreende e interioriza as normas e os valores da sociedade de pertença.” (Demartis, 1999: 264)

Segundo Peter Worsley, socialização é “(...) a dinâmica da transmissão de cultura, o processo pelo qual os homens aprendem as regras e as práticas dos grupos sociais. A socialização é um dos aspectos de toda e qualquer atividade em toda a sociedade humana” (Worsley, 1983: 203), também o autor João Ferreira de Almeida designa socialização como “(...) processo de incorporação e aprendizagem, por parte dos indivíduos, dos sistemas de disposições que lhes permitem movimentar-se na sociedade em que vivem. É através de múltiplos contextos de interação social em que estão envolvidos que tais processos se efetivam.”(Almeida, 1994: 229)

É o processo de integração do indivíduo numa determinada sociedade. É através da socialização que o sujeito apreende e assimila comportamentos, regras, normas, valores, rituais, formas de estar, de comunicar e de se relacionar com os outros.

De acordo com a personalidade de cada indivíduo, este vai ter determinados atos sociais, reagindo de forma individual e única.

Os três sistemas não existem separada nem isoladamente, pois para que cada um deles possa funcionar necessita automaticamente dos outros. Assim, o sistema social existe apenas porque a cultura lhe fornece valores que vão modelar a conduta e lhe conferem uma significação comunicável; a cultura, por sua vez, só existe porque se vai atualizando através da interação e da acção social; por fim, a personalidade é o sistema que confere vida aos sistemas anteriores, pois é a motivação para que cada indivíduo, numa determinada situação social, atue de determinada forma.

Desta interação resulta toda a acção social concreta e, conseqüentemente, o processo de socialização.



### 3.1 - Processos de socialização

A socialização é um processo que dura o tempo de uma vida, mas com intensidade e ritmos diferentes, sendo o período mais intenso e marcante, o da primeira infância.

*“Trata-se de um processo elaborativo que, (...), se estende à idade adulta, segundo fases e modalidades diferentes. A socialização distingue-se em primária (ligada à infância e ao desenvolvimento psicofísico e em estreita relação com a família) e secundária (dependente sobretudo da aceitação de um papel laboral). A assimilação das modalidades culturais do próprio horizonte social por vezes falha, dando origem a fenómenos de desvio.”* (Demartis 1999: 43)

Citando Giddens, “Embora o processo de aprendizagem cultural seja muito mais intenso na infância e nos primeiros tempos de crianças do que mais tarde, tanto a aprendizagem como a adaptação continuam pela vida fora.” (Giddens, 2000: 44)

A adaptação de uma pessoa ao seu ambiente social é a principal consequência de socialização.

A pessoa, integrada num determinado meio, onde pertence (grupo, religião, família...), ocupa um determinado lugar. Isto acontece porque essa pessoa encontra semelhanças mentais e psíquicas, com os restantes elementos das coletividades a que pertencem, e pode assim, comunicar com eles.

É através da partilha de ideias ou traços comuns com os outros elementos de uma coletividade, a que um indivíduo pertence, que este pode definir o seu grupo e a partir daí extrair a sua identidade social.

Esta adaptação ao ambiente social engloba a personalidade a nível biológico, psicomotor, afetivo e mental.

A nível biológico ou psicomotor, a pessoa socializada numa determinada cultura e sociedade, desenvolve necessidades psicológicas que levam a um condicionamento do seu organismo neurofisiológico e do seu aparelho sensitivo-motor.

“O resultado normal – do ponto de vista sociológico – da socialização é pois a produção de uma conformidade suficiente das «maneiras de agir, de pensar e de sentir» em cada um dos membros de uma coletividade para que, por um lado, cada pessoa se adapte e se integre nessa coletividade e para que, por outro, esta possa manter-se e continuar-se.” (Rocher, 1989: 131)



### 3.2 - Mecanismos de socialização

A sociologia baseia-se no trabalho/pesquisa feita por psicólogos para abordar a «personalidade social».

A aprendizagem e a interiorização do outrem são os dois mecanismos fundamentais da socialização humana. É tomada como o primeiro mecanismo da socialização, isto porque consiste na aquisição de reflexos, hábitos, atitudes que interiorizam no nosso organismo e na nossa mente e que guiam a nossa conduta.

A aprendizagem realiza-se através de quatro processos principais: a repetição, a imitação, a aplicação de recompensas e de punições, as tentativas e os erros. O agente socializador recorre a estes processos para ensinar, treinar, educar, para transmitir informações e para aplicar aprendizagens.

A hereditariedade e o meio social nos processos de aprendizagem, põem-se em evidência quando se fala em aprendizagem, isto porque são muitas as questões que se colocam acerca da influência que estes conceitos têm na aprendizagem. Os psicólogos behavioristas acreditam na influência do meio, pois consideram a aprendizagem como o desenvolvimento de respostas do organismo, consideram também que a “(...) educação e a socialização consistiriam antes de mais na aprendizagem de respostas adequadas às situações, aos acontecimentos e aos objetos exteriores que agem como estímulos, aprendizagem que faria sobretudo pela repetição e pelo jogo de sanções.” (Rocher, 1989:143)

Esta psicologia do meio foi alvo de críticas pois, considera-se que é demasiado molecular e atomizada da conduta humana e da educação, assim como a finalidade das acções do homem são menosprezadas em relação à própria acção em si, tendendo a considerá-lo como uma máquina.

Ao contrário da psicologia do meio, as teorias do instinto apoiaram o papel da hereditariedade na explicação da conduta humana, onde toda a ação humana era vista como instintos biológicos do organismo. Estes instintos explicam as necessidades, os sentimentos e as emoções do homem. É o desenvolvimento dos instintos e das necessidades que levam à aprendizagem, logo torna-se uma reconstrução das necessidades primárias.

Embora as teorias do meio e do instinto sejam opostas, hoje em dia a diferença não é tão significativa. “(...) reconhece-se que uma teoria da aprendizagem não pode



ignorar nem o lado hereditário, nem a influência do meio exterior, e que deve pelo contrário ter em conta estes dois elementos e a sua constante interação.” (Rocher, 1989: 135). Não é possível pôr de parte um dos elementos, uma vez que não é possível precisar o que cabe a cada um deles nem atribuir maior importância a um ou a outro.

Independentemente do papel da hereditariedade e do meio, o significado que uma determinada pessoa (agente ativo da aprendizagem) tem para o sujeito e as relações que mantém com ele vão influenciar a aprendizagem. Isto implica que a punição ou recompensa não sejam o mais significativo para o sujeito, mas sim a pessoa de quem provém e que leve o sujeito e ter determinado sentimento em relação a ela.

### **3.3 - Agentes de Socialização**

Definem-se como agentes de socialização os contextos sociais em que cujo seio ocorrem significativos processos de socialização. Estes são classificados segundo três critérios: o primeiro obriga a uma distinção entre a socialização que se opera no interior dos grupos institucionalizados como a família e a escola; e a socialização que se realiza de uma forma mais difusa, sendo dirigida a uma massa (rádio, televisão); o segundo tem como fim explícito educar, inculcar princípios, dispensar conhecimentos ou tem apenas uma função instrumental; o terceiro critério refere-se aos grupos e às instituições, podendo os grupos ser homogêneos ou heterogêneos, relativamente à idade.

A socialização envolve um processo de aprendizagem que se realiza ao longo da vida através de vários agentes como a família, a escola, o grupo de pares, os meios de comunicação social, as organizações religiosas, os partidos políticos, empresas, sindicatos, movimentos sociais, etc., isto é, todas as instituições sociais. Sendo os principais:

#### **A família e a escola**

É no grupo em que se nasce, a família, que decorre o processo inicial de integração social: a criança aprende os horários alimentares, os gostos, os hábitos de higiene e outros, os valores, a linguagem, as atitudes, as normas de comportamento. O processo de socialização obriga a que a crianças adapte os seus comportamentos biologicamente determinados às práticas culturais do grupo social a que pertence. Os valores, as atitudes, os conhecimentos adquiridos no seio da família visam tornar o indivíduo apto a responder de forma adequada a diferentes situações sociais.



Ainda na família, a distinção entre o adulto e a criança pode influenciar a sua personalidade, devido à posição de idade que ocupa na família. Por tudo isto, a família é o agente prioritário da socialização.

A escola é um agente de socialização essencial para o indivíduo. É a instituição que transmite os conhecimentos científicos e técnicos que irão permitir ao indivíduo exercer um papel no aparelho produtivo.

Contudo, a escola tem uma outra função essencial: veicular as normas sociais, as noções éticas básicas, as ideias de sociedade. Será todo este conjunto de aquisições que irá facilitar a inserção social do indivíduo.

Na escola, as crianças são chamadas

*“(...) a aceitar e a responder à autoridade dos docentes. As reacções dos docentes influem, além disso, nas expectativas que as crianças têm perante se mesmas, condiciona-as a autoavaliar-se com os mesmos critérios aplicados pelos docentes. Fora do âmbito familiar, as crianças aprendem a obedecer a alguém não pelo amor ou pela protecção que estes lhe oferecem, mas porque assim é exigido por um sistema social que impõe a adesão às suas regras. O comportamento pessoal entra de tal modo a fazer parte de um sistema de registo social que permite à criança diminuir a sua dependência dos modelos familiares e construir laços dentro de um mais amplo horizonte social.”*  
(Demartis, 1999: 53).

### **Grupo de pares**

Um outro agente de socialização é o grupo de pares. Este constrói-se, quase sempre, na experiência escolar, trata-se de um grupo de sujeitos da mesma idade que partilham uma relação de amizade. Exercita uma particular influência no fim da infância e na adolescência.

Nestas fases, os indivíduos adquirem uma identidade relativamente estável, muitas vezes através de uma reacção negativa perante os modelos apreendidos na família e na escola. Estes grupos propõem novas normas e valores, no seio de uma dinâmica interativa entre pares. As relações entre pares prevêm uma intensa troca de dar e ter, num contexto de interação, onde as regras de conduta podem ser exploradas, e até mesmo postas à prova. Estas relações permanecem importantes para toda a vida, em muitos casos.



### 3.4 - Meios de Socialização

A identificação dos principais agentes de socialização não é suficiente para a boa compreensão da sua influência, é necessário enquadrá-los nos meios a que pertencem ou até conhecer os meios que transmitem os modelos, valores e símbolos. Há que fazer uma distinção entre meios de *pertença* e meios de *referência*.

“Os meios de *pertença* são os diversos meios em que os agentes de socialização e os socializados estão integrados ecologicamente, economicamente, sociologicamente: são os meios de que fazem parte, os meios a que pertencem.” (Rocher, 1989: 148). Um exemplo deste meio é a família, pois nesta constrói-se uma socialização profunda (os pais podem socializar os filhos e o contrário também pode acontecer). Para se perceber a socialização que se constrói no seio da família, é essencial conhecer os meios de *pertença* dessa família. Esses meios podem ser: meio rural e meio urbano; grupo racial, étnico, cultural; classe social.

O meio rural e o meio urbano podem constituir o meio de *pertença* da família. Uma criança pertencente ao meio rural tem menos possibilidades de se desenvolver mentalmente relativamente a uma criança do meio urbano, pois o ambiente não é tão favorável. Estudos comprovam que as crianças urbanas, em média, têm quociente intelectual superior ao das crianças rurais. A criança da cidade adquire a sua autonomia mais cedo e mais completa, contudo encontra-se exposta a uma diversidade de influências heterogéneas. Por outro lado, a criança rural demonstra um atraso na aprendizagem da língua, tem carência de contatos culturais, tem momentos de solidão e dá maior importância ao trabalho - dever, o que se reflete no desenvolvimento da sua sociabilidade.

No entanto, não podemos descurar os meios de *referência*. Estes são aqueles meios a que um agente de socialização não pertence mas de onde retira os modelos, os valores de que se baseia no seu acto socializante. Este meio é tão importante no processo de socialização como o meio de *pertença*. Verifica-se muitas vezes que os agentes de socialização exercem a sua função segundo normas de outros meios com que se querem identificar. Um exemplo da afirmação é o fato de alguns pais educarem os seus filhos com padrões da classe social superior à que pertencem, servindo-lhes esta como meio de *referência*.

Relativamente aos dois meios abordados anteriormente, podemos mencionar que possuem uma dupla função na socialização.



Primeiramente o processo de socialização só prossegue se os meios socializadores lhes transmitirem as normas, os valores, os símbolos em que os agentes de socialização se baseiam.

Em segundo lugar, é por diversos meios a que o indivíduo pertence e através deles que este desenvolve a sua *identidade*. Esta é tão importante do ponto de vista psíquico como social, é indispensável ao funcionamento social do indivíduo e contribui para o amadurecimento da personalidade e estabilidade psíquica.

### **3.5 – A Socialização e a criança com Síndrome de Asperger**

A criança com Síndrome de Asperger, apresenta dificuldades de relacionamento em casa, na escola, inclusive para fazer amizades. Embora possam dominar a linguagem verbal, têm dificuldades em entender metáforas, e determinadas expressões, como por exemplo “O gato comeu-te a língua”, levando a expressão à letra, não entendendo o seu significado, ou seja é mais uma característica que dificulta a interação social e aproximação com o outro.

É certo que a maior dificuldade da criança com esta Síndrome é o contato social. Não podemos dizer que se trata de crianças anti-sociais, mas sim associas. “*As vezes querem fazer parte do mundo social, mas não sabem como entrar nele*”, (Cumine e Stevenson, 2006:63).

A criança com esta patologia apresenta sérias dificuldades principalmente na interação com os seus pares, mostrando indiferença em relação aos mesmos, contudo há alguns casos que aceitam o contato social de forma passiva.

A dificuldade de interação e aproximação social, destas crianças, leva ao isolamento das mesmas.

Daí a importância das técnicas sociométricas para estudar as relações sociais de um indivíduo/grupo tema que será abordado mais a frente neste estudo.



## **PARTE II**

# **ESTUDO DE CASO**



## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente projeto de investigação, centra o seu estudo num grupo de alunos, onde está inserido o aluno com Síndrome de Asperger, baseando-se na análise de conteúdo, feita através do acesso a relatórios médicos e ao processo do aluno, iremos também proceder à análise sociométrica, recorrendo para tal a um teste sociométrico.

Para esta investigação iremos utilizar o método do estudo de caso, uma vez que a amostra será apenas um aluno, ao qual será feita uma análise em profundidade de forma a melhor conhecermos esta Síndrome. Para que este estudo seja considerado qualitativo, deve processar-se no ambiente natural da criança.

O presente projecto de investigação tem como **objectivo geral** conhecer as características da Síndrome de Asperger as dificuldades que esta patologia acarreta consigo ao nível académico e de interação social de crianças diagnosticadas com esta patologia com os seus pares. Os **objectivos específicos** serão: conhecer o conceito de Síndrome de Asperger e quais as implicações desta patologia na Educação de uma criança com este diagnóstico e a sua interação no grupo.

Lucke e André (1986), descrevem as características associadas ao estudo de caso da seguinte forma: os estudos de caso visam a descoberta, é importante que o investigador esteja atento a dados novos que possam surgir no decorrer do estudo; os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, ou seja, o investigador deve sempre ter em mente o contexto que envolve o estudo em questão, por exemplo o meio onde a escola se insere; os estudos de caso têm como finalidade retratar a realidade de forma completa e profunda, o investigador deve recolher o máximo de informação possível que lhe permita cruzar informação; os estudos de caso revelam experiências únicas, específicas e permitem generalizações naturalistas, as experiências reveladas podem ser aplicadas a outros estudos desde que se tenha em atenção os diferentes contextos; os estudos de caso procuram representar os diferentes e por vezes conflituosos pontos de vista presentes numa situação social, o investigador para além de registar os seus pontos de vista, deve também relatar todos os outros que sejam diferentes do dele.



Yin (2005) apresenta três situações nas quais o estudo de caso é indicado. A primeira é quando o caso em estudo é crítico para se testar uma hipótese ou teoria explicitada. A segunda situação para se optar por um estudo de caso é o fato dele ser extremo ou único. A terceira situação é quando o caso é revelador, que ocorre quando o pesquisador tem acesso a um evento ou fenômeno até então inacessível à pesquisa científica.

Para a realização deste projecto, foi escolhido um aluno com S. Asperger, para isso foi estabelecido um contacto prévio com o Enc. De Educação em que este assinou uma autorização para que o seu educando fosse objeto de estudo (**Anexo 1**). Foi-lhe ao mesmo tempo, explicado, o objetivo do estudo em causa, bem como o anonimato do mesmo.

Foi ainda elaborado um pedido formal, dirigido à Direcção do Agrupamento (**Anexo II**), pedindo autorização para ter acesso ao processo individual do aluno, assistir a aulas e aplicar teste sociométrico ao grupo.

O perfil intra individual do aluno será traçado a partir da análise de grelhas de observação sobre algumas áreas de desenvolvimento, ex.. Língua portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Expressões e Socialização.

Foram também usadas fichas de caracterização do aluno, da turma, do meio, da escola que se encontram também em anexo.



## **CAPITULO I – CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE PEDAGÓGICA**

### **1 – Caracterização do meio**

A escola que o aluno PF frequenta é a EB1 Bom Sucesso, que pertence ao Agrupamento de escolas Infante D. Henrique. Este é constituído pelo Jardim de Infância Barbosa du Bocage, pela Escola Básica do 1º Ciclo do Bom Sucesso, pela Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Gomes Teixeira e pela Escola Secundária Infante D. Henrique, sede do Agrupamento, onde é ministrado o 3º Ciclo do ensino básico regular, Cursos de Educação e Formação e Cursos Científico - Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação de Adultos. O Agrupamento dispõe de Serviço de Psicologia e Orientação e desenvolve um projeto de tutoria por Professores da Escola.

A EB1 Bom Sucesso está inserida na freguesia de Massarelos, na parte ocidental da cidade do Porto, situada no ponto de convergência entre da Praça Galiza com a Rua do Campo Alegre, confronta a nascente com a Rua Júlio Dinis. A zona abrangente da escola é servida por uma vasta rede de transportes, tornando-se por isso num dos principais acessos à parte ocidental da cidade, com acesso através da Rua do Campo Alegre à auto-estrada A1 e à via de cintura interna, ficando também muito próxima da Rotunda da Boavista, o que de fato também se traduz numa área que efetivamente apresenta um número elevado de tráfego e por consequência uma zona de elevada poluição ambiental e sonora.

Os espaços contrastam entre construções antigas e ruas estreitas com ruas largas e edifícios modernos mais recentes.

A freguesia de Massarelos tem vindo a assistir a uma diminuição do comércio tradicional, devido ao aparecimento de grandes superfícies comerciais, por exemplo o Centro Comercial Bom Sucesso, perto da Rotunda da Boavista, assistimos também a um crescimento de grandes empreendimentos habitacionais que contrastam também com algumas habitações mais degradadas e com bairros sociais.

É ainda na freguesia de Massarelos que podemos visitar alguns espaços culturais da cidade do Porto, tais como: Palácio de Cristal, Biblioteca Almeida Garret, Casa Tait, o Museu Soares dos Reis, Quinta da Macieirinha, Museu Romântico, o que constitui uma riqueza para os alunos da EB1 Bom Sucesso, que com maior facilidade



Síndrome de Asperger – Estudo de Caso 2010/2011  
poderão visitar estes espaços e vivenciar experiências culturais enriquecedoras na sua aprendizagem (Anexo III).

## **2– Caracterização da escola**

A EB1 Bom Sucesso é uma escola de ensino Básico, construída em 1955 e que foi sujeita em 2009 a um plano de requalificação.

As obras contemplaram, de uma forma geral, a substituição das coberturas, pinturas exteriores e interiores, novas caixilharias e pavimentos, a criação de um espaço coberto de recreio e a recuperação ou instalação de novos sanitários. Por outro lado, procedeu-se à eliminação de diversas barreiras arquitetónicas e criaram-se novas acessibilidades. Para além destes aspectos, na Escola EB1 do Bom Sucesso foram ainda remodelados o polivalente e a biblioteca e criados novos espaços para refeitório e ensino especial.

A organização do espaço é constituída por vários edifícios, um onde funciona o ensino pré-escolar, dois destinados aos 1º ciclo e também à Unidade de Autismo e por último, um outro edifício onde funciona a Biblioteca.

A Biblioteca da escola é um espaço amplo, muito bem equipado e em boas condições. A escola tem várias salas, cuja visibilidade das janelas apontam para o recreio exterior, entre as diversas salas podemos encontrar para além das salas de aula, salas de convívio/reuniões, sala de professores, sala de recursos, sala de informática e vários wc quer para alunos quer para os docentes. Tem ainda um ginásio bem equipado para a prática desportiva, o recreio exterior é um espaço amplo.

A escola está também bem equipada com fotocopiadora, máquina fotográfica, computadores, internet, vídeo, etc.

O corpo docente afeto a esta escola possui o grau de Licenciatura, sendo que três detêm a especialização em Educação Especial, contam ainda com uma equipa multidisciplinar de apoio com terapeutas e psicólogas que colaboram com a Unidade de Ensino Estruturado, a escola tem também uma animadora sociocultural. Em relação ao pessoal não docente, a equipa é composta por 4 auxiliares de Acção Educativa, 4 tarefeiras e 2 porteiros.

Na escola decorrem ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular, contando portanto com 2 professores de Música, 2 Professores de Inglês, 1 Professora de Informática e 3 Professores de Actividade Física e Desportiva, salientando que a



Unidade de Autistas usufrui na parte do Enriquecimento Curricular de aulas de Musicoterapia e Hidroterapia.

Por último convém ainda referir que a escola está organizada de forma a permitir o acesso a todos os alunos, com alternativas às barreiras físicas que possam existir, por exemplo rampas de acesso para colmatar os degraus existentes (Anexo IV).

### **3 – Caracterização da turma**

Os dados foram recolhidos (Anexo V), junto do Coordenador da escola e do Professor do ensino regular.

O PF está inserido numa turma de ensino regular do 4ºano de escolaridade, com 20 alunos, 5 são raparigas e os restantes são rapazes. Apenas o PF está abrangido pelo Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, beneficia de apoio de uma Professora de Educação Especial 5 horas por semana.

A turma provém de famílias com nível sócio económico médio – alto, a média de idades desta turma é de 9 anos de idade, em termos de rendimento escolar a turma apresenta um nível médio/alto.

Os alunos vêm para a escola na sua grande maioria em transportes particulares, uma vez que são os próprios Encarregados de Educação que trazem os seus filhos à escola. Em relação às actividades profissionais destes, o leque é variado: empregados de restauração, professores de vários níveis de ensino, advogados, funcionários públicos, médicos, profissionais de futebol.

### **4 - Caracterização do Aluno**

Tendo como suporte a Ficha de caracterização do aluno (Anexo VI), anamnese (Anexo VII) e vários relatórios médicos, por exemplo o relatório de Psicologia da APPACDM (Anexo VIII), bem como informações recolhidas informalmente através do Coordenador da Escola, Coordenador do 1º Ciclo, Professor titular de turma, Professor de Apoio, Psicóloga, entre outros, obtivemos informação do desenvolvimento do PF, desde do seu nascimento até à data presente.

O agregado familiar do PF é constituído por ele, o Pai e a Mãe. O Pai é Bancário e a Mãe é Administrativa, os pais do PF são saudáveis, não consanguíneos. Vivem na cidade do Porto, num apartamento tipo T3 com 8 divisões mais garagem e despensa para arrumos, de referir q o PF tem um quarto só para si.



A mãe engravidou aos 26 anos e o pai tinha 32, foi uma gravidez há muito desejada, uma vez que já há mais de um ano que tentavam conceber. A gravidez correu dentro da normalidade, a mãe tinha uma alimentação cuidada, como era fumadora desde que desejou engravidar passou a reduzir o tabaco. O PF nasceu de parto normal induzido com 40 semanas, no Hospital de S. João no Porto.

O PF começou a balbuciar aos 10 meses e desde os 8 meses que usava gestos para comunicar, começou a dizer as primeiras palavras com 18 meses: “papa”, “mamã”, “papa”...

Foi então quando o PF tinha 2 anos e 11 meses que foi sinalizado à Unidade de Intervenção Precoce da APPACDM do Porto através da Educadora, devido a atraso na aquisição da linguagem.

Após uma primeira avaliação, PF apresentava um ligeiro atraso do desenvolvimento, com dificuldades nas áreas da audição/linguagem e autonomia pessoal/social, iniciando portanto o processo de apoio da Unidade de Intervenção Precoce, através de apoio pedagógico individualizado e consultas de pedopsiquiatria. Foi-se registando uma evolução positiva nas áreas de desenvolvimento, mas mantendo-se as dificuldades ao nível do relacionamento com pares, bem como dificuldades a nível da concentração e manutenção de interesses uma vez que estes são muito restritos. Individualmente o interesse pelas actividades é superior bem como o nível de concentração.

De uma forma geral, o comportamento do PF em grande grupo ou em contextos mais individualizados é notoriamente diferente, sendo que no primeiro a participação e interesse são muito inferiores.

No relatório da APPACDM as conclusões sobre o PF, foram que este apresenta uma perturbação global do desenvolvimento ao nível das competências sociais, nomeadamente na interação com pares, dificuldades de comunicação social, nível de interesses muito restrito, foi encaminhado para ensino regular, com apoio especializado nas áreas das perturbações do desenvolvimento (comunicação e relacionamento), bem como apoio de uma Terapeuta da fala.

Em Setembro de 2009, podemos também consultar Relatório clínico do Centro Hospitalar do Porto (Anexo IX), onde constatamos também o diagnóstico do PF, enquadra-se num Autismo de Elevado Funcionamento e sugerindo que continue a ter acompanhamento da equipa de ensino especial, aconselhando também para além da



Síndrome de Asperger – Estudo de Caso 2010/2011  
terapia da fala, a frequência em terapia ocupacional/psicomotricidade e psicologia de forma a abordarem os défices apresentados.

De referir que o PF está medicado com Rispardal 0,5mg+0,5mg+0,25mg, Ritalina LA 20 1mg e também Fluoxetina 25mg.

Através da consulta a um relatório de uma professora do PF, no ano lectivo 2007/2008, podemos constatar que a sua integração foi muito complicada devido ao seu comportamento desajustado ao grande grupo, mostrando comportamentos como: espernear, gritar, circular debaixo mesas, atirar com cadeiras, repetir palavras em voz alta, zangar-se sozinho, entre outros. Face ao exposto na altura por esta docente o PF passou a ter uma auxiliar permanentemente ao seu lado na sala como forma de o acalmar, contudo não se mostrou muito eficaz.

A 20 de Março de 2010, O Agrupamento ao qual pertence a EB1 Bom Sucesso, apresentou um relatório, referindo que o PF apresenta um défice de atenção, uma baixa tolerância à frustração, evidenciando comportamentos desajustados, teimosia, instabilidade de humor, dificuldades de interação social com crianças e com adultos, sendo que o que mais preocupou a escola foram os comportamentos destrutivos e a agressividade para com os colegas e adultos não reconhecendo autoridade nestes últimos. Foi então, após avaliação da psicóloga do Agrupamento e conhecimento do Encarregado de Educação, que se decidiu que se ia aplicar a Técnica de condicionamento operante – Time Out ao mesmo tempo que tem acompanhamento psicológico.

De acordo com o perfil de funcionalidade por referência da CIF – Cj, o PF ao nível das funções e estrutura do corpo, apresenta: Autismo de Elevado Funcionamento, alterações de comportamento caracterizado por instabilidade psico-motora, défice de atenção, leque restrito de interesses e dificuldades de interação social com os seus pares e também com adultos (Anexo XIII), está neste momento a frequentar o 4º ano de escolaridade, mas com currículo adaptado e respectivo PEI (Anexo XIV).



## **CAPITULO II – DETERMINAÇÃO NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

A Declaração de Salamanca, no princípio segundo, reitera que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” e ainda que “as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994).

Após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Na escola inclusiva propõe-se a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Por isso, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados.

O Dec.-Lei 3/2008, publicado no dia 7 de Janeiro de 2008, pelo Ministério da Educação, define o âmbito da educação especial, assim como o processo de referência, avaliação e a elegibilidade e a tipologia dos alunos a beneficiarem de educação especial, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Este decreto-lei alarga o âmbito da aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo; introduz a definição da população alva da educação especial bem como dos objectivos desta última, circunscrevendo essa população às crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios necessitando, por isso, da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial. Em relação ao papel dos pais/encarregados de educação, define os



Síndrome de Asperger – Estudo de Caso 2010/2011  
direitos e deveres dos mesmos no exercício do poder paternal, nos aspetos relativos à implementação da educação especial junto dos seus educandos e introduz os procedimentos a ter no caso em que estes não exerçam o seu direito de participação neste domínio.

No que diz respeito à organização das escolas, refere a necessidade destas incluírem nos seus projetos educativos as adequações, relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa dos alunos que beneficiem de educação especial; estabelece a criação de uma rede de escolas de referência de ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão; estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas desenvolverem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita. Quanto ao processo de referenciação, estabelece um processo de referenciação bem estruturado o qual deverá ocorrer o mais precocemente possível, podendo a referenciação ser efectuada aos órgãos de administração ou gestão das escolas por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, do conselho executivo, dos docentes ou de outros técnicos que intervêm com a criança ou jovem.

Quanto à planificação e programação educativa, este decreto-lei estabelece um único documento oficial denominado Programa Educativo Individual (PEI) o qual fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação utilizadas, para cada aluno; introduz nos itens do PEI os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, por referência à CIF; estabelece que o PEI deve ser elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma ou director de turma, o docente de educação especial e pelos serviços implicados na elaboração do relatório acima referenciado; introduz a figura do coordenador do PEI, na pessoa do director de turma, professor do 1º ciclo ou educador; estabelece um prazo de 60 dias, após a referenciação, para elaboração do PEI; estabelece que o PEI deve ser necessariamente revisto no final de cada ciclo de escolaridade; estabelece a obrigatoriedade de se efectuar um relatório circunstanciado, no final do ano lectivo, dos resultados obtidos por cada aluno no âmbito da aplicação das medidas estabelecidas no PEI; introduz um Plano Individual de



Síndrome de Asperger – Estudo de Caso 2010/2011  
Transição que deve complementar o PEI no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

Evidencia ainda, a assunção clara de uma perspetiva de inclusão que não dispensa a análise da singularidade de cada caso e uma lógica de adequação das respostas educativas, para as quais se criaram condições de especialização para o bom desenvolvimento da educação especial nas escolas regulares é definida a possibilidade de os agrupamentos de escolas estabelecerem parcerias com as instituições públicas, particulares, de solidariedade social e centros de recursos especializados.

De acordo com os dados de estrutura recolhidos em relação ao aluno em estudo, construímos as grelhas para a avaliação das diferentes áreas de desenvolvimento/comportamento, optando pelos critérios (consultar grelhas), que por sua vez nos permitiram a realização de diversos gráficos. Estes gráficos permitirão a observação das áreas Adquiridas (conseguiu realizar todos os objectivos propostos), Não Adquiridas (não conseguiu realizar os objectivos propostos) e Emergentes (tentou realizar os objectivos propostos mas não os realizou na sua totalidade) desta criança com Síndrome de Asperger.

## 2 – Áreas de desenvolvimento

### 2.1 – Área da Socialização

| Sub-áreas<br>/Blocos              | Área: Socialização                                 | Avaliação |   |      |
|-----------------------------------|--|-----------|---|------|
|                                   |  | A         | E | N.A. |
| Realização de<br>tarefas          | Executa tarefas sem apoio                          |           | X |      |
|                                   | Revela interesse pelas atividades desenvolvidas    |           | X |      |
|                                   | Concentra-se nas atividades                        |           | X |      |
|                                   | Controla o tempo de execução de uma tarefa         |           |   | X    |
| Comportamento<br>social-emocional | Mantém uma boa relação com os seus pares e adultos |           | X |      |
|                                   | Mantém os seus objetos e espaço organizados        |           | X |      |
|                                   | Mantém uma atitude emocional regular               |           |   | X    |
|                                   | Participa ativamente nas atividades de grupo       |           |   | X    |
|                                   | Respeita as normas de comportamento                |           |   | X    |



|                                       |  |          |          |          |
|---------------------------------------|--|----------|----------|----------|
| <b>Comportamento social-emocional</b> | Participa nas conversas dos adultos                        |          |          | X        |
|                                       | Indica alguns comportamentos para manter uma vida saudável |          | X        |          |
|                                       | Cumprimenta espontaneamente                                | X        |          |          |
|                                       | Responde de forma adequada                                 |          | X        |          |
|                                       | Pede ajuda quando necessita                                | X        |          |          |
|                                       | Obedece a ordens do adulto                                 | X        |          |          |
| <b>Total</b>                          |  | <b>3</b> | <b>7</b> | <b>5</b> |

### **Observações:**

A área da socialização é a que o aluno em estudo apresenta como sendo a sua área problemática, uma vez que apresenta sérias dificuldades na sua relação com os seus pares e mesmo com os adultos, contudo esta apresenta-se com maior percentagem de itens como emergentes, o que revela que estas competências estão a ser trabalhadas com o aluno.

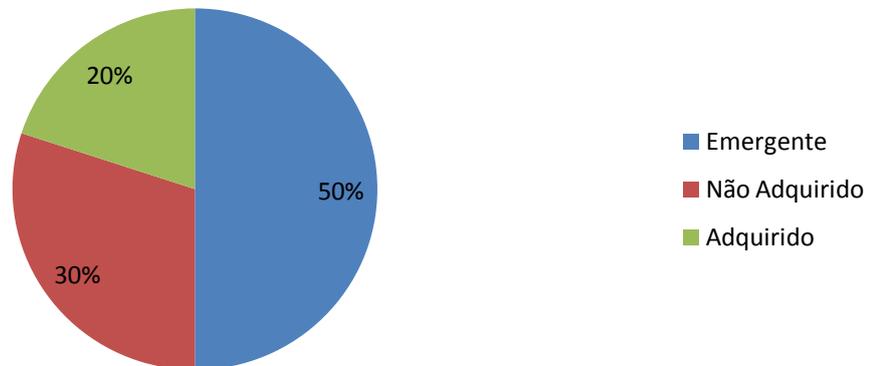
Após a análise da grelha, em que foram avaliados 15 itens, apuramos que o PF apenas possui 3 itens como adquiridos, 7 emergentes e 5 não adquiridos.

O aluno em estudo revela dificuldades em integrar-se no grupo e participar nas actividades de grande grupo, apresenta também dificuldades em respeitar as normas de comportamento, abstrai-se das conversas com os adultos e apresenta ainda dificuldades em controlar o tempo para a realização de uma tarefa.

O aluno apresenta 50% dos itens avaliados como emergentes, uma vez que é das áreas em que revela maiores dificuldades, esta análise revela que está ainda em processo de aquisição de alguns objetivos, tais como, o interesse e concentração nas atividades desenvolvidas, a sua relação com os seus pares e adultos. Revela ainda como não adquiridos, o controle de tempo para a realização de determinada tarefa, a participação ativa nas atividades de grupo, a participação nas conversas dos adultos e o cumprimento das regras.



## Área: Socialização



## 2.2 – Área da Língua Portuguesa

| Sub-áreas<br>/Blocos | Área: Língua Portuguesa  | Avaliação |   |      |
|----------------------|--|-----------|---|------|
|                      |  | A         | E | N.A. |
| Comunicação Oral     | Exprime-se por iniciativa própria  | X         |   |      |
|                      | Conta, resumidamente histórias   | X         |   |      |
|                      | Participa, em grupo, na elaboração de histórias  |           | X |      |
|                      | Completa histórias (a partir do seu desenlace, criando cenários, lugar, tempo, ações, personagens)   |           | X |      |
|                      | Recria histórias (transformando personagens: animais em pessoas, em animais/pessoas fantásticas)   |           | X |      |
|                      | Imagina uma história (a partir da ilustração da capa de um livro)  | X         |   |      |
|                      | Apresenta e emite opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo, dar sugestões para os continuar ou melhorar, expor/justificar as suas opiniões |           | X |      |
|                      | Interpreta enunciados de natureza diversificada (avisos/instruções)  | X         |   |      |
|                      | Dramatiza cenas do quotidiano  |           | X |      |
|                      | Pronúncia corretamente   |           | X |      |
|                      | Lê de modo fluente e com ênfase  | X         |   |      |
|                      | Pratica a leitura por prazer   | X         |   |      |
|                      | Lê textos produzidos por iniciativa própria  | X         |   |      |
|                      | Identifica intervenientes e ações, referenciando-os no espaço e no tempo   | X         |   |      |
|                      | Experimenta múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, com tema  |           | X |      |



|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| <b>Comunicação<br/>Escrita</b>              | sugerido/à escolha)   |   |   |   |
|   | Experimente diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas (avisos, recados, convites)   |   | X |   |
|   | Organiza textos próprios segundo critérios diversificados (temática, prosa, poesia)                               |   | X |   |
|   | Estabelece sequência dos acontecimentos   | X |   |   |
|   | Localiza a ação no espaço e no tempo  | X |   |   |
|   | Desenvolve o gosto da escrita por iniciativa própria  |   |   | X |
|   | Pratica o aperfeiçoamento de textos escritos, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para melhorar |   |   | X |
|   | Pratica a reescrita do texto, tendo em conta o seu aperfeiçoamento  |   | X |   |
|   | Exercita-se, em momentos de trabalho individual, na superação de dificuldades encontradas                         |   | X |   |
|   | Copia um texto sem erros  | X |   |   |
|   | Evita erros ortográficos quando escreve autonomamente   |   | X |   |
|   | Respeita a pontuação  |   | X |   |
|   | Estrutura corretamente frases ao nível semântico e sintático  | X |   |   |
|   | Recorre à consulta de prontuários   |   |   | X |
| <b>Comunicação<br/>Escrita</b>              | Distingue diferentes tipos de texto (prosa, BD, poesia, texto oral)   |   | X |   |
|   | Distingue os elementos fundamentais (por expansão e por redução)  |   | X |   |
|   | Verifica mobilidade de alguns elementos da frase  |   | X |   |
|   | Transforma frases (afirmativa/negativa, interrogativa)  | X |   |   |
|   | Estabelece relações de significado entre palavras   | X |   |   |
|   | Organiza família de palavras  | X |   |   |
|   | Identifica nomes (comuns, próprios e coletivos)   | X |   |   |
|   | Identifica adjetivos  | X |   |   |
|   | Substitui adjetivos por outros de sentido equivalente num determinado contexto                                    |   | X |   |
|   | Seleciona e compara adjetivos que, num determinado contexto qualifiquem um animal/pessoa/situação                 |   | X |   |
|   | Aplica diferentes graus dos adjetivos estabelecendo comparações, diversificando a superlativização                |   | X |   |
|   | Identifica numerais cardinais e ordinais  |   |   | X |
|   | Substitui elementos na frase por determinantes possessivos e demonstrativos                                       |   |   | X |
|   | Aplica os pronomes pessoais ligados às pessoas no discurso  |   |   | X |
|   | Identifica verbos   | X |   |   |
|   | Aplica formas verbais   |   | X |   |
| Compara onomatopéias com sons que imitam ou |   |   | X |   |



|                                |   |    |    |   |
|--------------------------------|---|----|----|---|
| <b>Funcionamento da Língua</b> | sugerem   |    |    |   |
|                                | Exercita o uso de sinais gráficos de acentuação |    | X  |   |
| <b>Total</b>                   |   | 18 | 21 | 7 |

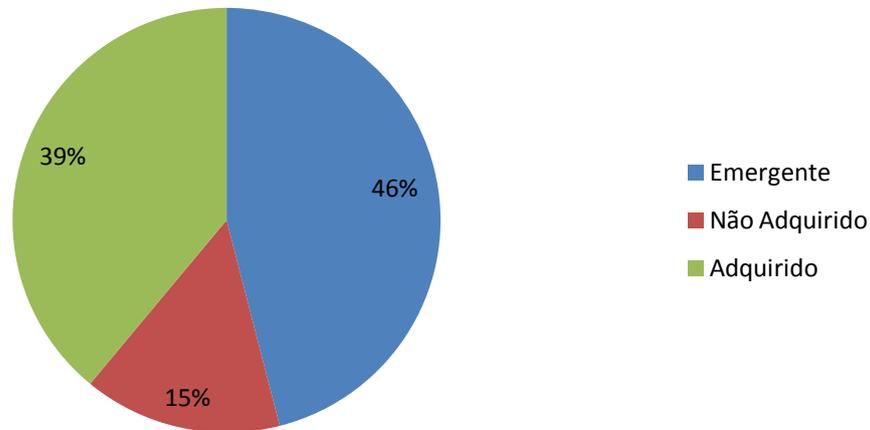
### Observações:

Ao avaliarmos o aluno PF, na área da Língua Portuguesa, podemos constatar que se trata de uma área com boa evolução, uma vez que a maior dos itens estão adquiridos, 46% mais concretamente. Em relação aos itens adquiridos estes apresentam 39% e apenas 15% como não adquiridos.

Na língua Portuguesa o PF exprime-se por iniciativa própria, conta resumidamente uma história, imagina uma história a partir de uma ilustração, interpreta enunciados, lê fluentemente e com ênfase, localiza a ação no tempo e no espaço, estabelece relações de significados entre palavras. Em relação à escrita, o PF não tem caligrafia bonita, não desenvolve o gosto pela escrita por iniciativa própria nem consulta prontuários para esclarecer as suas dúvidas. Contudo organiza textos próprios de acordo com a temática e respeita a pontuação. No que diz respeito ao funcionamento da língua, o aluno em estudo apresenta a maioria dos itens como emergentes ou adquiridos, apenas apresenta como não adquirido a identificação de numerais cardinais e ordinais, a substituição de elementos da frase por determinantes possessivos e demonstrativos e não aplica os pronomes pessoais às pessoas no discurso.



### Área: Língua Portuguesa



### 2.3 – Área da Matemática

| Sub-áreas<br>/Blocos  | Área: Matemática   | Avaliação |   |      |
|---|--|-----------|---|------|
|   |  | A         | E | N.A. |
| Números Naturais<br><br>. Relações numéricas<br><br>. Múltiplos e Divisores | Realiza contagens progressivas e regressivas a partir de n° dados                                    | X         |   |      |
|   | Compara n° e ordena-los em sequências crescentes e decrescentes                                      | X         |   |      |
|   | Lê e representa n°, pelo menos até ao milhão   | X         |   |      |
|   | Compreende o sistema de numeração decimal  |           | X |      |
|   | Identifica e dá exemplos de múltiplos e de divisores de um n° natural                                |           | X |      |
|   | Compreende os divisores de um n° são divisores dos seus múltiplos e vice-versa                       |           | X |      |
| Operação com Números Naturais   | Utiliza estratégias de cálculo mental e escrito para as quatro operações usando as suas propriedades | X         |   |      |
|   | Compreende e realiza algoritmos para as operações de adição e subtração                              | X         |   |      |
|   | Compreende a divisão nos sentidos de medida, partilha e razão  |           | X |      |
|   | Compreende, na divisão inteira, o significado do quociente e do resto                                |           | X |      |
|   | Compreende, constrói e memoriza as tabuadas da multiplicação   |           | X |      |



|  |  |   |   |   |
|--|--|---|---|---|
| <b>Operação com Números Naturais</b>   | Resolve problemas tirando partido da relação entre a multiplicação e a divisão   |   | X |   |
|  | Compreende e realiza algoritmos para as operações multiplicação e divisão (apenas com divisores até dois dígitos)  |   | X |   |
|  | Compreende os efeitos das operações sobre os números   | X |   |   |
|  | Realiza estimativas e avalia a razoabilidade de um dado resultado em situação de cálculo   |   |   | X |
|  | Compreende e usa a regra para calcular o produto e o quociente de um número por 10, 100, e 1000  | X |   |   |
| <b>Regularidades</b><br>. Sequências   | Resolve problemas que envolvam as operações em contextos diversos  | X |   |   |
|  | Investiga regularidades numéricas  |   | X |   |
|  | Resolve problemas que envolvam o raciocínio proporcional   |   |   | X |
| <b>Números racionais não negativos</b><br>. Frações<br>. Decimais                    | Compreende frações com os significados quociente, parte-todo e operador  |   |   | X |
|  | Reconstrói a unidade a partir das suas partes  | X |   |   |
|  | Resolve problemas envolvendo $n^{\circ}$ na sua representação decimal  | X |   |   |
|  | Lê e escreve $n^{\circ}$ na representação decimal e relaciona diferentes representações dos $n^{\circ}$ racionais não negativos  | X |   |   |
|  | Compara e ordena $n^{\circ}$ representados na forma decimal  | X |   |   |
|  | Localiza e posiciona $n^{\circ}$ racionais não negativos na reta numérica  | X |   |   |
|  | Estima e calcula mentalmente com $n^{\circ}$ racionais não negativos representados na forma decimal  | X |   |   |
|  | Adiciona, subtrai, multiplica e divide com $n^{\circ}$ racionais não negativos na representação decimal  | X |   |   |
|  | Compreende que a multiplicação (divisão) de um $n^{\circ}$ por 0,1, 0,01 e 0,001 se obtém o mesmo resultado do que, respetivamente, com a divisão (multiplicação) desse $n^{\circ}$ por 10, 100 e 1000 |   | X |   |
| <b>Orientação espacial</b><br>. Posição e localização<br>. Mapas, plantas e maquetas | Visualiza e descreve posições, direções e moviemntos   |   | X |   |
|  | Identifica numa grelha quadriculada, pontos equidistantes de um dado ponto   |   | X |   |
|  | Descreve a posição de figuras desenhadas numa grelha quadriculada recorrendo à identificação de pontos através das suas coordenadas e desenhar figuras dadas as coordenadas                            |   |   | X |
|  | Lê e utiliza mapas e plantas simples, e constrói maquetas simples  |   |   | X |
| <b>Figuras no plano e sólidos geométricos</b>  | Compara e descreve propriedades de sólidos geométricos e classifica-os (prisma, cubo...)   | X |   |   |



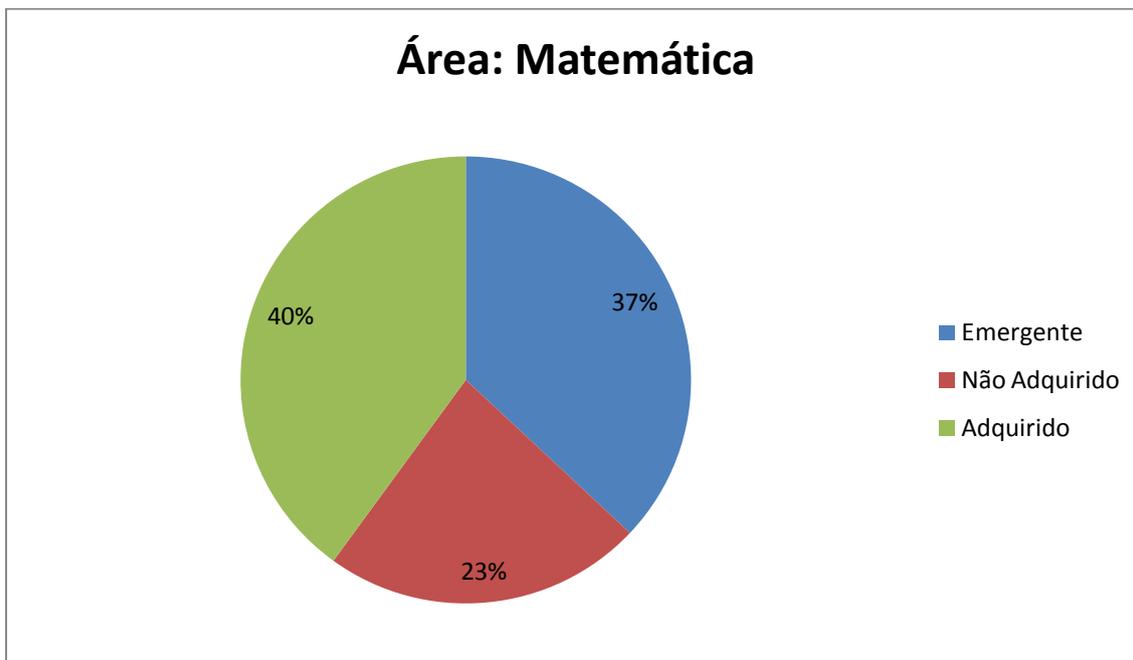
|  |   |    |    |    |
|--|---|----|----|----|
| . Propriedades e classificação<br><br>. Planificação do cubo<br><br>. Círculo e circunferência<br><br>. Noção de ângulo<br><br>. Retas paralelas e perpendiculares<br><br>. Reflexão | Constrói sólidos geométricos analisando as suas propriedades  | X  |    |    |
|  | Investiga várias planificações do cubo e constrói um cubo a partir de uma planificação dada   | X  |    |    |
|  | Distingue círculo e circunferência e relaciona o raio e o diâmetro  | X  |    |    |
|  | Compreende a noção de ângulo  | X  |    |    |
|  | Compara e classifica ângulos  | X  |    |    |
|  | Representa retas paralelas e perpendiculares  | X  |    |    |
|  | Identifica no plano eixos de simetria de figuras  |    | X  |    |
|  | Constrói frisos e identifica simetrias  |    | X  |    |
|  | Constrói pavimentações com polígonos  |    |    | X  |
| Resolve problemas envolvendo a visualização e a compreensão de relações espaciais  |   |    | X  |    |
| <b>Comprimento, massa, capacidade, área e volume</b><br><br>. Medida e medição<br><br>. Unidades de medida, perímetro, área e volume   | Realiza medições de grandeza em unidades S/, usando instrumentos adequados Às situações   |    | X  |    |
|  | Compara e ordena medidas de diversas grandezas  |    | X  |    |
|  | Calcula o perímetro de polígonos e determina, de modo experimental, o perímetro da base circular de um objeto   |    | X  |    |
|  | Desenha polígonos em papel quadriculado com um dado perímetro e uma dada área   |    | X  |    |
|  | Compreende noção de volume  |    |    | X  |
|  | Determina o volume do cubo  |    |    | X  |
|  | Realiza estimativas de medida de grandeza   |    |    | X  |
|  | Compreende e utiliza as fórmulas para calcular a área do quadrado e retângulo   |    |    | X  |
| <b>Tempo</b>   | Lê e representa medidas de tempo e compara a duração de algumas atividades  |    | X  |    |
|  | Mede e regista a duração dos acontecimentos   |    | X  |    |
| <b>Representação e interpretação de dados e situações aleatórias</b><br><br>. leitura de gráficos e tabelas  | Lê, explora, interpreta e descreve tabelas e gráficos, e responde e formula questões  |    | X  |    |
|  | Formula questões, recolhe e organiza dados qualitativos e quantitativos utilizando tabelas de frequência  |    |    | X  |
|  | Constrói e interpreta gráficos de barras  | X  |    |    |
|  | Explora situações aleatórias que envolvam o conceito de acaso e utiliza o vocabulário próprio para as descrever (certo, possível, impossível, provável e improvável). |    |    | X  |
| <b>Total</b>   |   | 23 | 21 | 13 |



### Observações

Feita a avaliação ao PF na área da Matemática concluímos que o conceito de número, foi construído progressivamente, compreende os efeitos das operações sobre os números, utiliza estratégias de cálculo mental e escrito para as quatro operações, resolve problemas que envolvam as operações em contextos diversos. Apresenta como emergentes a compreensão da divisão e significado de quociente e do resto bem como a memorização das tabuadas da multiplicação.

Em relação às dificuldades apresentadas, estas incidem na realização de estimativas, na resolução de problemas que envolvam raciocínio proporcional, na compreensão de frações com significados de quociente e operador, na descrição de posição de figuras desenhadas numa grelha quadriculada, na leitura e interpretação de mapas e ainda na compreensão de relações espaciais.





**2.4 – Área do Estudo do Meio**

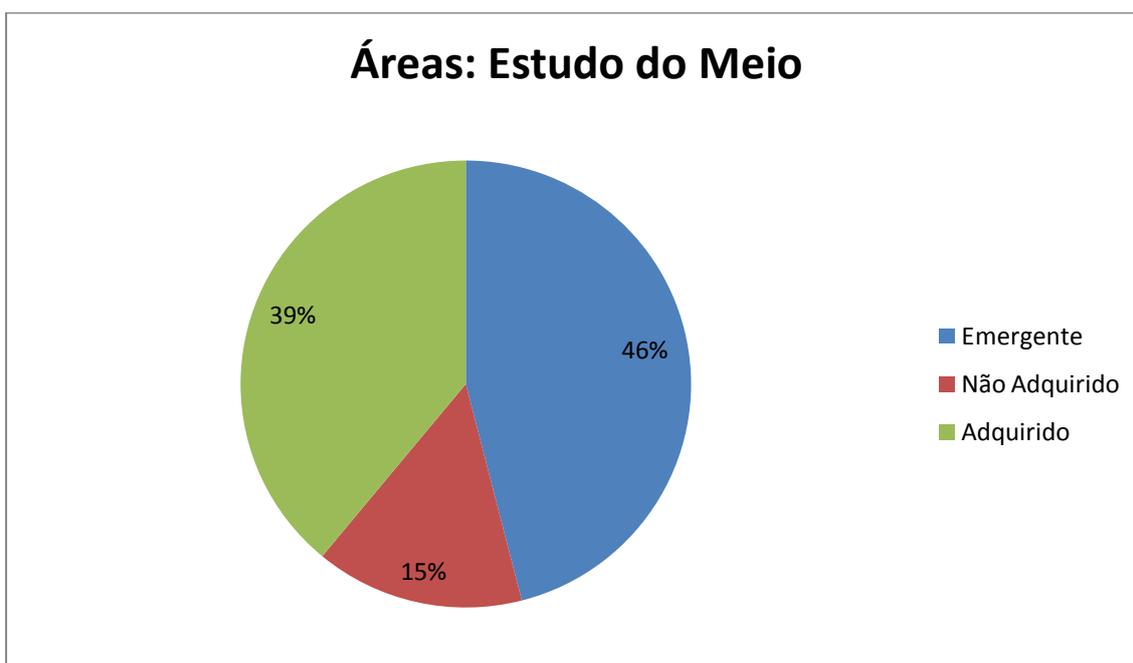
| Sub-áreas<br>/Blocos                           | Área: Estudo do Meio  | Avaliação  |    |      |  |
|--|---|--|----|------|--|
|  |   | A  | E  | N.A. |  |
| Descoberta de si                               | Reconhece datas e fatos (data de nascimento, quando começou a andar e falar)          | X  |    |      |  |
|  | Localiza numa linha de tempo datas e fatos  |  | X  |      |  |
|  | Reconhece unidades de tempo: mês e ano  | X  |    |      |  |
|  | Identifica ano comum e ano bissexto   |  | X  |      |  |
|  | Localiza em mapas o local de nascimento, onde tenha vivido, onde tenha passado férias |  | X  |      |  |
|  | Localiza no corpo os órgãos dos sentidos  | X  |    |      |  |
|  | Distingue objetos pelo cheiro, textura, sabor, forma, etc                             | X  |    |      |  |
|  | Distingues sons, cheiros e cores do ambiente que o cerca                              | X  |    |      |  |
|  | Reconhece a existência de ossos e músculos no corpo e a sua função                    |  | X  |      |  |
|  | Conhece e aplica normas de higiene do corpo   | X  |    |      |  |
|  | Conhece normas de higiene alimentar   | X  |    |      |  |
|  | Conhece e aplica normas de higiene do vestuário                                       | X  |    |      |  |
|  | Conhece e aplica normas de higiene dos espaços de uso coletivo                        | X  |    |      |  |
| Descoberta de si                               | Identifica os cuidados a ter com a visão e audição                                    | X  |    |      |  |
|  | Reconhece A importância da vacinação para a saúde                                     |  | X  |      |  |
|  | Conhece e aplica normas de prevenção rodoviária                                       |  | X  |      |  |
|  | Identifica cuidados de utilização de transportes públicos, passagem de nível          |  | X  |      |  |
|  | Conhece e aplica regras de segurança nas praias, nos rios, nas piscinas, etc          | X  |    |      |  |
|  | À descoberta dos outros e das instituições  | Conhece personagens e fatos da história nacional           |    | X    |  |
|  |   | Conhece fatos históricos que se relacionam com os feriados |    | X    |  |
| Respeita os interesses individuais e coletivos |   |  | X  |      |  |
| Conhece unidades de tempo: século              |   |  |    | X    |  |
| Reconhece bandeira e o hino nacional           |   |  | X  |      |  |
| À descoberta do ambiente natural               | Reconhecer e observar fenómenos (condensação, solidificação, precipitação)            |  |    | X    |  |
|  | Realizar experiências   |  |    | X    |  |
|  | Compreender que a água das chuvas se infiltra nos solos                               |  | X  |      |  |
|  | Constatar a forma da terra através de fotografias, ilustrações                        |  | X  |      |  |
|  | Observar a lua e as diferentes fases  |  |    | X    |  |
| <b>Total</b>                                   |   | 11   | 13 | 4    |  |



### Observações:

Em relação ao estudo do meio, o PF em relação ao conhecimento de si próprio reconhece as partes do seu corpo, a higiene do corpo e a higiene alimentar. Reconhece datas e fatos, nomeadamente a data do seu nascimento, contudo tem alguma dificuldade em localizar no mapa esse mesmo local. Ainda demonstra alguma dificuldade, e apresenta como emergentes a localização numa linha de tempo de datas, bem como na identificação do ano comum/bissesto, reconhece já a existência de ossos e músculos no corpo bem como a sua função, apresenta ainda como emergente o reconhecimento da bandeira e hino nacional.

As dificuldades evidenciam-se no não reconhecimento da unidade de tempo: século, no reconhecimento de fenómenos de condensação, solidificação e precipitação, ainda na realização de experiências e na observação da lua e as suas fases.





## 2.5 – Área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras

| Sub-áreas   | Área: Expressões Artísticas e Físico-Motoras  | Avaliação |   |      |
|---|---|-----------|---|------|
|   |   | A         | E | N.A. |
| <b>Jogos de exploração: corpo, voz, espaço, objetos</b> | Movimenta-se de forma livre e pessoal, sozinho ou aos pares   |           | X |      |
|   | Explora atitudes de imobilidade – mobilidade, contração – descontração. Tensão – relaxamento  |           | X |      |
|   | Experimenta diferentes maneiras de produzir sons  | X         |   |      |
|   | Reproduz sons do ambiente   | X         |   |      |
|   | Explora o espaço circundante  |           | X |      |
|   | Adapta a diferentes espaços os movimentos e a voz   |           | X |      |
|   | Explora diferentes formas de se deslocar (de diferentes seres)  |           | X |      |
|   | Desloca-se em coordenações com um par   |           |   | X    |
|   | Explora as qualidades físicas dos objetos   |           |   | X    |
|   | Utiliza espontaneamente atitudes, gestos, movimentos  |           | X |      |
| <b>Jogos Dramáticos</b>                                 | Reage espontaneamente por gestos/movimentos a sons, palavras, ilustrações, gestos e atitudes  |           | X |      |
|   | Reproduz movimentos em espelho  |           | X |      |
|   | Improvisa individualmente atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos: sonoros, verbais, um objeto real ou imaginado, um tema |           |   | X    |
|   | Participa na elaboração oral de uma história  |           | X |      |
| <b>Modelagem, Construções, desenho e pintura</b>        | Explora e tira partido da resistência e plasticidade de: terra, areia, barro, massa de cores  | X         |   |      |
|   | Modela usando apenas as mãos  | X         |   |      |
|   | Faz e desmancha construções   |           | X |      |
|   | Liga/cola elementos para uma construção   | X         |   |      |
|   | Constrói: brinquedos, jogos, máscaras, adereços   |           | X |      |
|   | Desenha na areia ou em terra molhada  | X         |   |      |



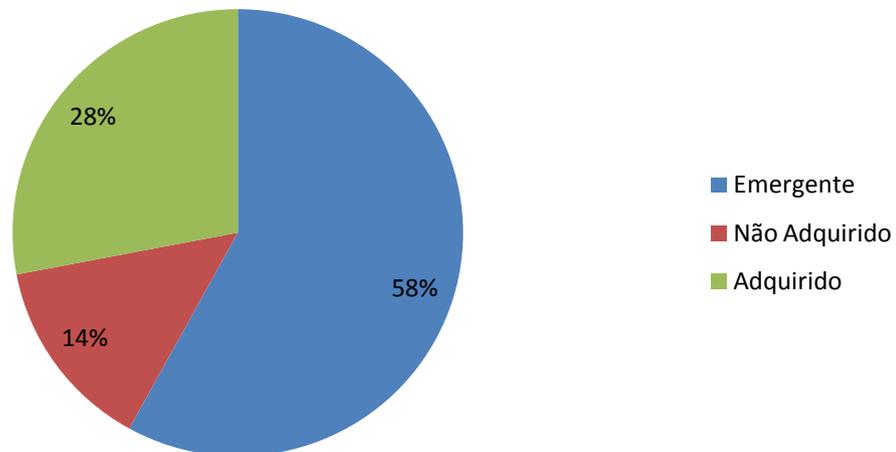
|  |   |   |    |   |
|--|---|---|----|---|
| <b>Modelagem,<br/>Construções,<br/>desenho e pintura</b> | Desenha no chão do recreio  | X |    |   |
|  | Desenha no quadro da escola   | X |    |   |
| <b>Ginástica</b>   | Executa cambalhotas à retaguarda  |   | X  |   |
|  | Executa salto ao eixo   |   |    | X |
|  | Combina posições de equilíbrio estático com marcha lateral, traz /frente, etc |   | X  |   |
| <b>Jogos</b>   | Recebe a bola com as duas mãos e passa companheiro                            |   | X  |   |
|  | Desmarca-se para receber a bola   |   | X  |   |
|  | Conduz a bola na direção da baliza  |   | X  |   |
| <b>Total</b>   |   | 8 | 16 | 4 |

### **Observações:**

Por último, no que diz respeito à área das Expressões Artísticas e Físico motoras, podemos fazer a seguinte análise. Em relação aos jogos de exploração: corpo, voz, espaço, o aluno em estudo já experimenta diferentes maneiras de reproduzir sons. Apresenta como emergente a movimentação de forma livre e pessoal sozinho ou em pares, a exploração de atitudes de mobilidade/imobilidade, bem como do espaço circundante. Apresenta dificuldades na deslocação em coordenações com um par e na exploração de qualidades físicas dos objetos.

O PF já participa na elaboração oral de uma história ao nível da dramatização. Já no que concerne à Expressão Plástica, mais concretamente a modelagem, pintura, desenho, o PF revela ter adquirido a maior parte dos itens avaliados, uma vez que os resultados incidem entre o adquirido e emergente. Na parte física-motora revela dificuldades no salto ao eixo, e os restantes itens apresentam-se como emergentes, nomeadamente na sub-área dos jogos.

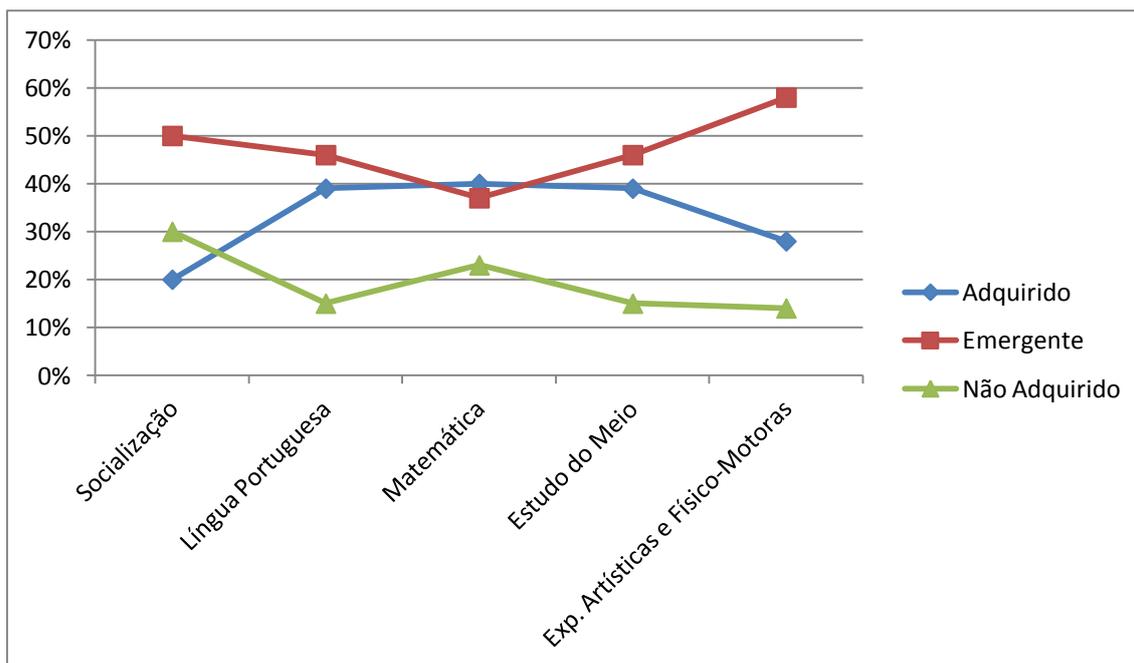
## Área: Expressões Artísticas e Físico-Motoras



### 3. – Perfil Intra- Individual do aluno

As Grelhas de observação que elaboramos e aplicámos ao PF permitiu-nos achar quais são as suas áreas fortes, fracas e emergentes, podendo a partir desta análise determinar as suas Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Através das informações que foram retiradas das Grelhas de Observação define-se então o perfil Intra-Individual do aluno em estudo neste projeto.





Para fazermos esta análise utilizamos a terminologia de áreas fortes, áreas intermédias e áreas fracas. As áreas fortes, são quando verificamos que os pontos adquiridos ultrapassam pelo menos 50% da percentagem total, as áreas intermédias dizem respeito a 50% ou mais das competências emergentes do aluno, e por último as áreas fracas são as que o aluno apresenta mais de 50% das competências como não adquiridas. Posto isto, o aluno em estudo das áreas observadas, apresenta como áreas fortes a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio, mas mesmo assim estas encontram-se entre os 40% e os 50% no que se refere à barra dos itens adquiridos.

A área das Expressões Físico-Motoras apresenta-se como uma área intermédia apresenta cerca de 15% itens não adquiridos, 27% adquiridos e 60% emergentes. A área fraca é sem dúvida a da Socialização, apresenta 30% itens não adquiridos, só 20% adquiridos e 50% itens emergentes, ou seja que se encontram a ser trabalhados com a criança, fruto de uma sinalização e intervenção precoce.

Assim sendo, é essencialmente na área da Socialização que irá incidir o nosso plano de intervenção. Contudo, iremos também proceder de seguida à análise dos resultados da aplicação do teste sociométrico. O teste sociométrico revela-se, um instrumento importante quando queremos estudar a interação social num determinado grupo, o mesmo foi portanto aplicado a turma e vamos agora apresentar e analisar os seus resultados



### **3. – Apresentação e análise dos resultados do teste sociométrico**

Apresentaremos de seguida os resultados auferidos através da aplicação do teste sociométrico (Anexo XV). O aluno em estudo estará nas tabelas referenciado como PF e os restantes alunos da turma também com iniciais.

A sociometria, permite medir e estudar o grau de vinculação existente entre indivíduos de um grupo, empresa, turma.

Em relação à pontuação, e de acordo com Georges Bastin, na sua obra As técnicas sociométricas, de 1980 (2ª edição), esta é feita da seguinte forma:

- 3 (três) pontos para o aluno escolhido como primeira opção;
- 2 (dois) pontos para o aluno escolhido em segunda opção;
- 1 (um) ponto para o aluno escolhido como terceira e última opção.

Após a análise de todas as questões apresentadas, iremos proceder à elaboração do sociograma individual do PF, aluno em estudo neste Projecto de Investigação. O sociograma serve para verificar as preferências/rejeições existentes dentro de um grupo, neste caso dentro de uma turma.

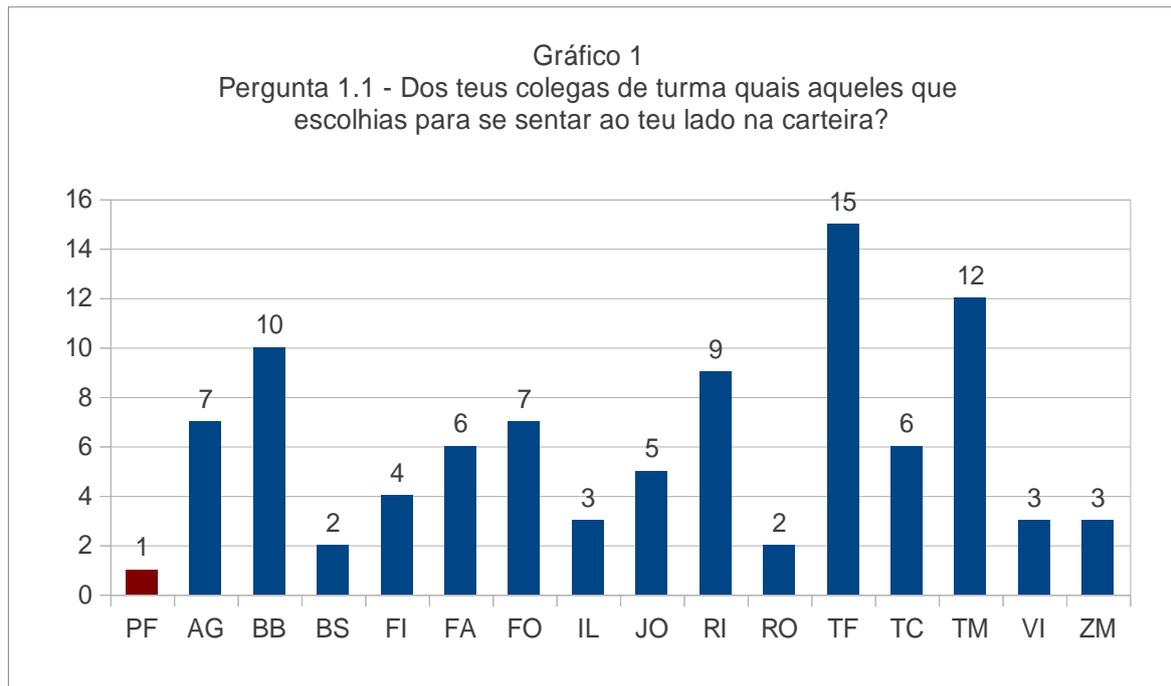
Convém referir que o aluno em estudo, não se mostrou muito receptivo a responder ao teste, dizendo mesmo “Ninguém gosta de mim”, “Ninguém me vai escolher”, a própria caligrafia das respostas se mostrou muito rasurada, consegui responder a tudo mas demorou mais tempo que os restantes.



**Questão 1 – Sala de Aula**

1.1 – Dos teus colegas de turma quais aqueles que escolhias para se sentar ao teu lado na carteira?

|        | PF | AG | BB | BS | FI | FA | FO | IL | JO | RI | RO | TF | TC | TM | VI | ZD |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| PF     |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |    |    |    |    |
| AG     |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |    |    | 1  |    |
| BB     |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    | 2  |    |    | 3  |    |    |
| BS     |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |    |    |    |    |
| FI     |    |    |    | 1  |    | 3  |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| FA     | 1  |    |    |    | 2  |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    |
| FO     |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  | 2  |    |    |
| IL     |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |
| JO     |    |    | 1  |    | 2  | 3  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| RI     |    | 2  |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |
| RO     |    |    | 3  |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |
| TF     |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    | 2  |    |
| TC     |    |    | 2  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |
| TM     |    | 1  | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |
| VI     |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |    |    |    |    |
| ZD     |    |    |    |    |    |    | 2  | 3  |    |    |    |    |    | 1  |    |    |
| Total: | 1  | 7  | 10 | 2  | 4  | 6  | 7  | 3  | 5  | 9  | 2  | 15 | 6  | 12 | 3  | 3  |



#### Análise dos resultados da questão 1.1

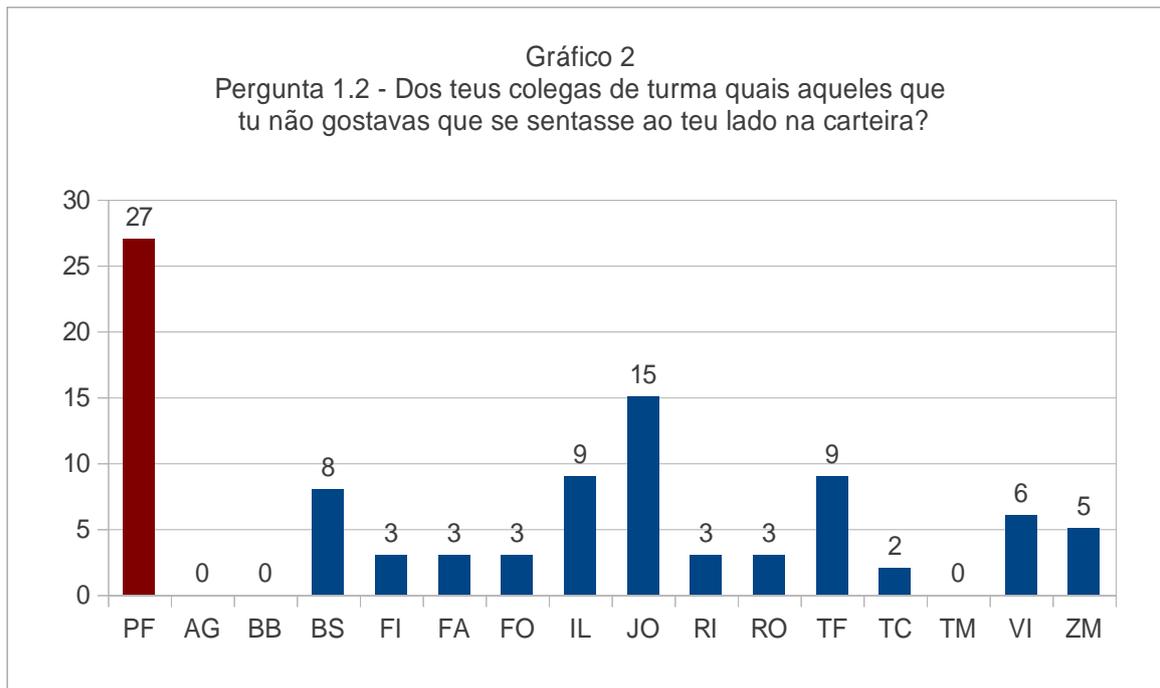
Após a análise da tabela e do gráfico da questão 1.1, podemos concluir que os alunos TF, TM, BS e RI são os que reúnem um maior número de preferências por parte dos colegas da turma. O aluno em estudo PF, foi o menos escolhido, o que obteve menor pontuação, o que traduz que é o mais rejeitado pelo grupo. Os alunos BS e RO também apresentam pouca pontuação (apenas dois pontos), os alunos VI, ZM e IL também apresentam pontuação reduzida (três pontos), contudo o PF é o que apresenta menor pontuação o que significa que é o mais rejeitado pelo grupo.



**Questão 1 – Sala de Aula**

1.2 – Dos teus colegas de turma quais aqueles que tu não gostavas que se sentassem ao teu lado na carteira?

|        | PF | AG | BB | BS | FI | FA | FO | IL | JO | RI | RO | TF | TC | TM | VI | ZD |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| PF     |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    | 2  |    |    |    | 1  |    |
| AG     | 1  |    |    | 3  |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| BB     | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    | 2  |    |    |    |    |
| BS     |    |    |    |    | 2  | 1  |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    |
| FI     | 1  |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |
| FA     |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    | 1  |    |    |    | 3  |    |
| FO     | 3  |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    | 2  |    |
| IL     | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    | 1  |    |    |    |
| JO     | 1  |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |
| RI     | 3  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |
| RO     | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    | 2  |    |    |    |    |
| TF     |    |    |    | 3  |    | 2  |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    |
| TC     |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |    |    |    |    |
| TM     | 3  |    |    | 1  |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| VI     | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    | 1  |
| ZD     | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    | 1  |    |    |    |
| Total: | 27 | 0  | 0  | 8  | 3  | 3  | 3  | 9  | 15 | 3  | 3  | 9  | 2  | 0  | 6  | 5  |



#### Análise dos resultados da questão 1.2

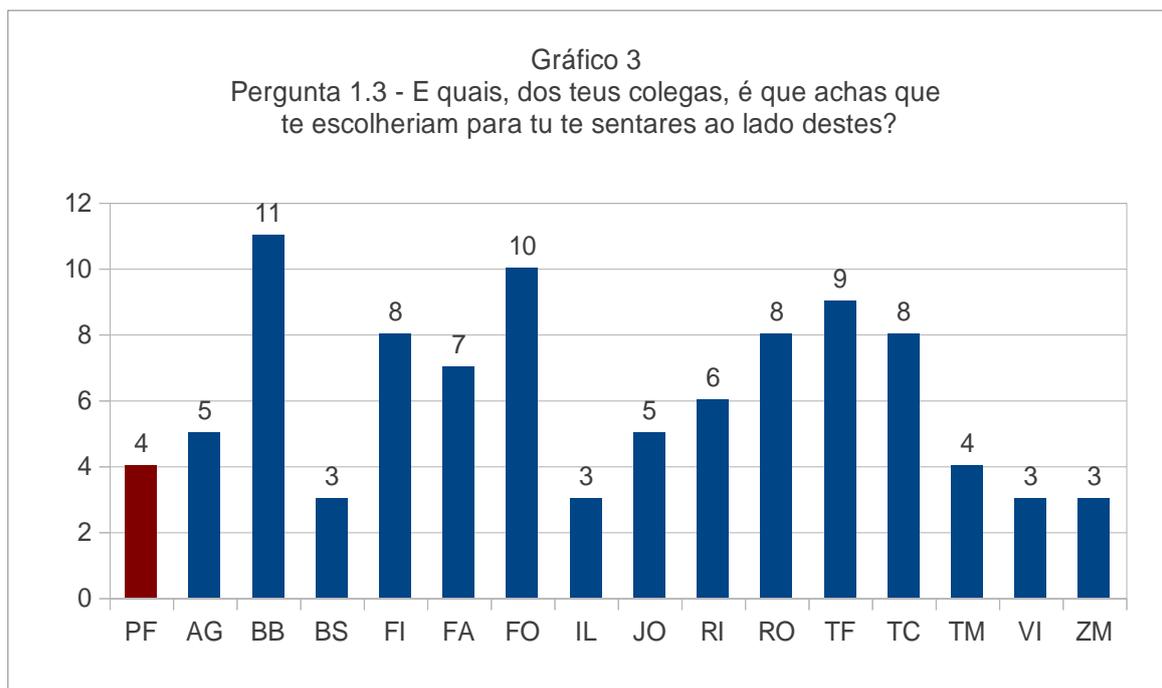
A tabela e gráfico mostram efectivamente que o aluno PF é o que apresenta maior rejeição por parte do restante grupo, obtendo mesmo pontuação máxima da parte de vários colegas (três), ou seja foi o mais rejeitado logo como primeira opção. Temos presente uma relação de mutualidade entre o PF e o FO, o que se traduz numa rejeição mútua. O aluno JO é o que a seguir a ele também apresentam um número significativo de rejeições. Também com alguma pontuação significativa de rejeições temos o BS, IL e TF. Os alunos AG, BB e TM não apresentam nenhuma rejeição por parte do grupo.



**Questão 1 – Sala de Aula**

1.3 – E quais, dos teus colegas, é que achas que te escolheriam para tu te sentares ao lado deles?

|        | PF | AG | BB | BS | FI | FA | FO | IL | JO | RI | RO | TF | TC | TM | VI | ZD |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| PF     |    | 1  |    |    | 3  | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| AG     |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 3  |    |    | 2  |    |
| BB     |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    | 3  |    | 1  |    |    |    |
| BS     |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 1  |    |    |    |    |
| FI     | 3  |    |    |    |    | 1  |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| FA     | 1  |    |    |    | 2  |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    |
| FO     |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 3  |    |    |    |
| IL     |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 3  |
| JO     |    |    | 2  |    | 3  | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| RI     |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    | 1  |    |
| RO     |    |    | 2  |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |
| TF     |    | 1  |    | 3  |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |
| TC     |    |    | 2  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |
| TM     |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    | 1  |    | 3  |    |    |    |
| VI     |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  | 2  |    |    |    |    |
| ZD     |    |    |    |    |    |    | 2  | 3  |    | 1  |    |    |    |    |    |    |
| Total: | 4  | 5  | 11 | 3  | 8  | 7  | 10 | 3  | 5  | 6  | 8  | 9  | 8  | 4  | 3  | 3  |



#### Análise dos resultados da questão 1.3

Ao nível das preferências previstas, podemos verificar após análise da tabela e gráfico desta questão, que os alunos BB, FO, TF, TC, RO e FI foram os que obtiveram maior pontuação.

Também nesta questão podemos ver em relação ao PF e FI uma relação de mutualidade uma vez que ambos escolheram um ao outro em primeira opção, a FA também escolheu e foi escolhida pelo PF.

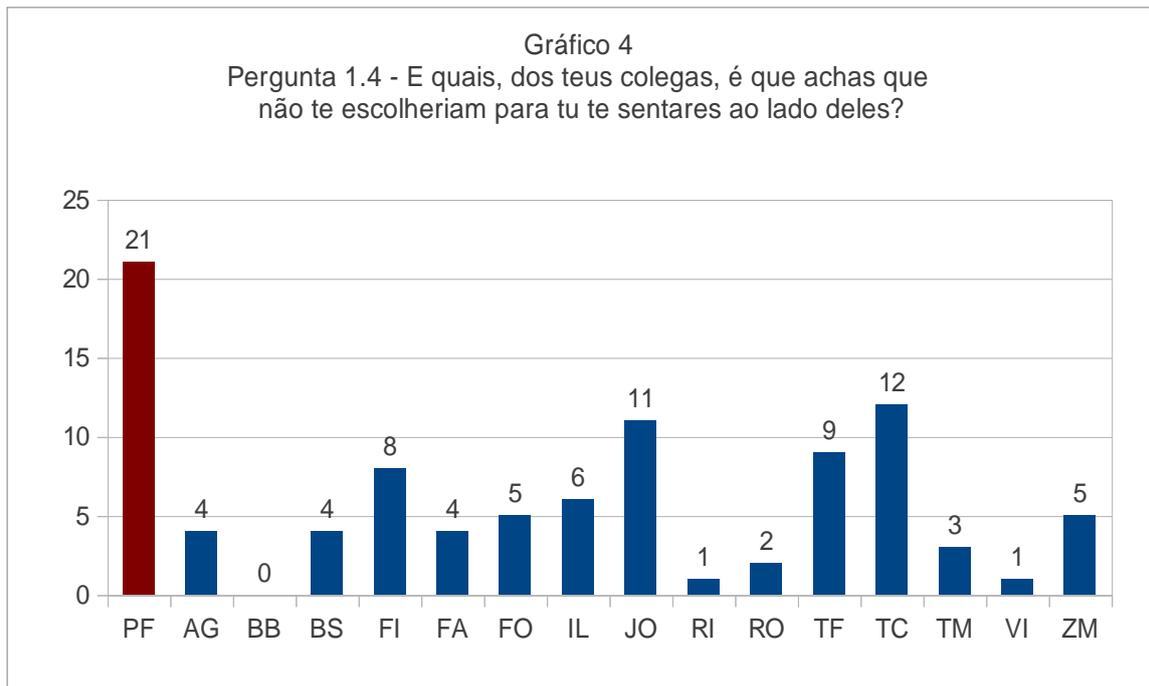
O aluno em estudo nesta questão não foi o menos escolhido, havendo quatro colegas com pontuação inferior, ou seja, o BS, IL, VI e ZM.



**Questão 1 – Sala de Aula**

1.4 – E quais, dos teus colegas, é que achas que não te escolheriam para tu te sentares ao lado deles?

|        | PF | AG | BB | BS | FI | FA | FO | IL | JO | RI | RO | TF | TC | TM | VI | ZD |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| PF     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  | 2  | 1  |    |    |
| AG     | 3  |    |    |    |    | 1  |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| BB     | 3  |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 2  |    |    |    |    |
| BS     |    | 2  |    |    |    |    | 3  |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |
| FI     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    | 1  | 2  |
| FA     |    |    |    |    |    |    | 2  | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 1  |
| FO     | 3  |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |
| IL     | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    | 2  |    |    |    |
| JO     |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    | 1  |    |    |    | 2  |
| RI     | 3  |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |
| RO     | 3  | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |
| TF     |    |    |    |    | 2  |    |    |    | 3  |    | 1  |    |    |    |    |    |
| TC     |    |    |    |    | 3  | 1  |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| TM     |    |    |    | 3  | 2  | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| VI     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 3  | 2  |    |    |
| ZD     | 3  |    |    |    | 1  |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| Total: | 21 | 4  | 0  | 4  | 8  | 4  | 5  | 6  | 11 | 1  | 2  | 9  | 12 | 3  | 1  | 5  |



#### Análise dos resultados da questão 1.4

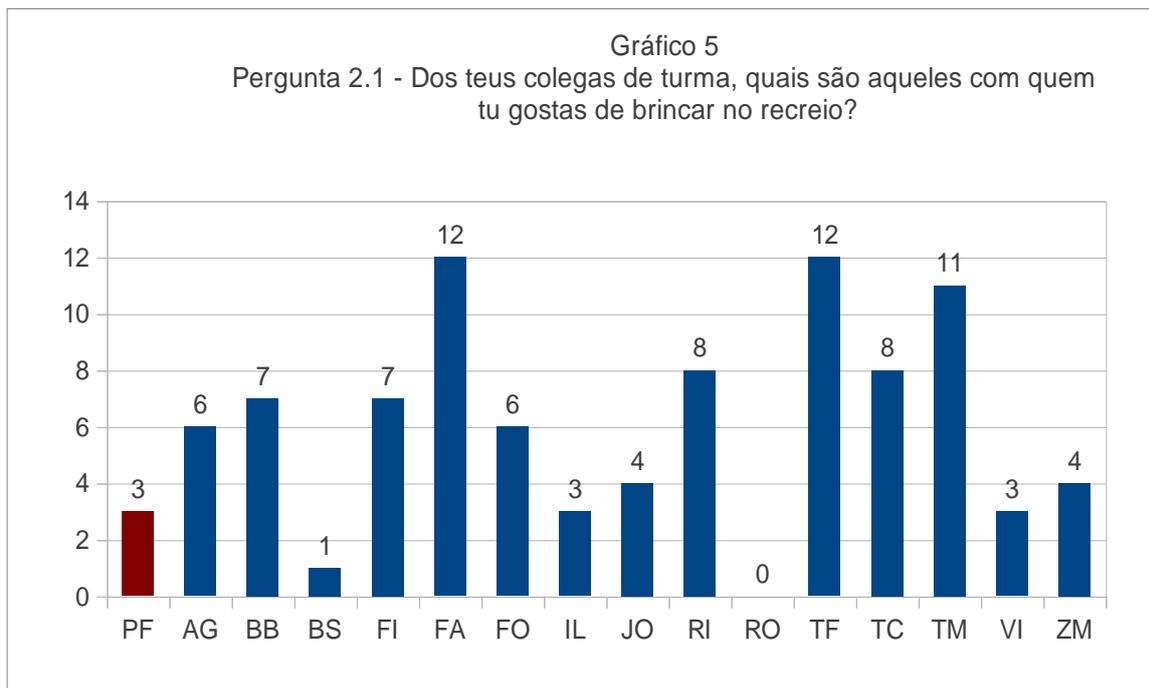
Ao nível das rejeições previstas, após análise da tabela e do gráfico, os resultados obtidos mostram-nos que o aluno em estudo, o PF, foi o que apresentou maior pontuação, ou seja os colegas da turma em grande número acharam que provavelmente seriam rejeitados pelo PF, o que revela o défice de interação social com o aluno em estudo.



**Questão 2 – Recreio**

2.1 – Dos teus colegas de turma, quais são aqueles com quem tu gostas de brincar no recreio?

|        | PF | AG | BB | BS | FI | FA | FO | IL | JO | RI | RO | TF | TC | TM | VI | ZD |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| PF     |    | 1  |    |    | 3  | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| AG     |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |    |    | 1  |    |
| BB     |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    | 1  | 2  |    |    |
| BS     |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    | 2  |    | 3  |    |    |    |    |
| FI     |    |    |    | 1  |    | 2  |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    |
| FA     | 3  |    |    |    | 2  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |
| FO     |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  | 2  |    |    |
| IL     |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |
| JO     |    |    | 1  |    | 2  | 3  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| RI     |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    | 1  |    |
| RO     |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    | 1  | 2  |    |    |
| TF     |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    | 1  |    |
| TC     |    |    | 3  |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |
| TM     |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    | 1  |
| VI     |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |    |    |    |    |
| ZD     |    |    |    |    |    |    | 2  | 3  |    |    |    |    |    | 1  |    |    |
| Total: | 3  | 6  | 7  | 1  | 7  | 12 | 6  | 3  | 4  | 8  | 0  | 12 | 8  | 11 | 3  | 4  |



#### Análise dos resultados da questão 2.1

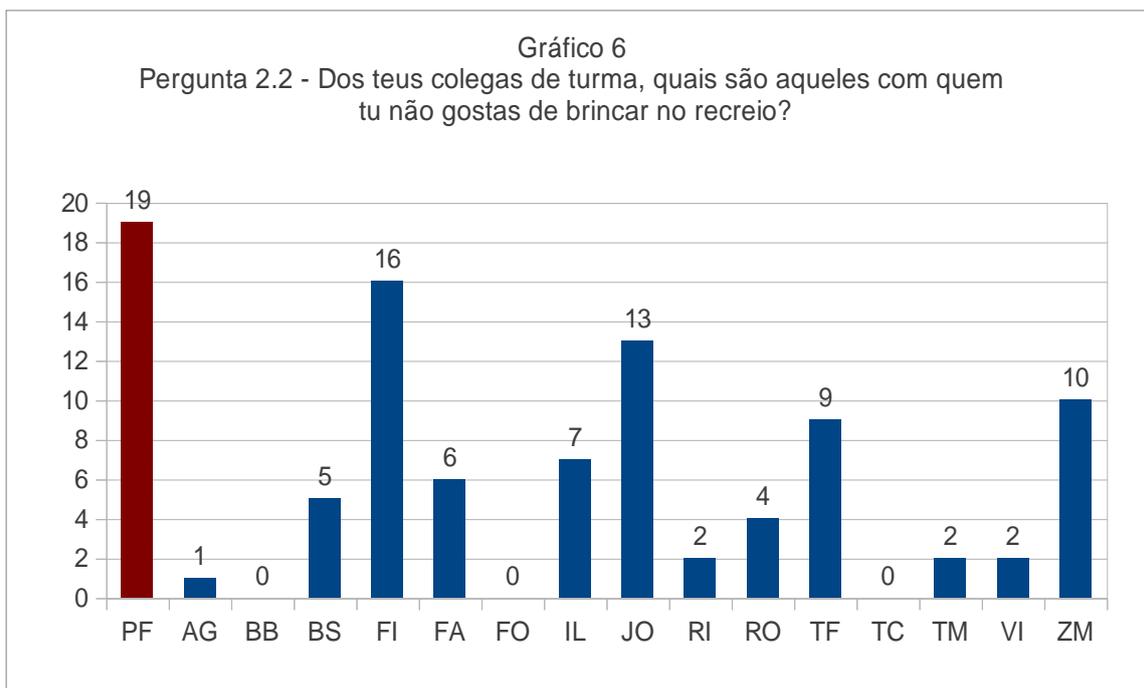
Após análise da tabela e gráfico desta questão, podemos verificar que os alunos que apresentaram maior pontuação, foram o FA, TF e TM. O aluno RO obteve menor pontuação (zero pontos). Em relação ao aluno em estudo, o PF, este teve 3 (três pontos) sendo escolhido pela FA em primeira opção. De ressaltar que o PF não foi o que obteve menor numero de preferências, encontrando abaixo dele a BS e RO, e com a mesma pontuação que o PF temos o IL e VI.



**Questão 2 – Recreio**

2.2 – Dos teus colegas de turma, quais são aqueles com quem tu não gostas de brincar no recreio?

|        | PF | AG | BB | BS | FI | FA | FO | IL | JO | RI | RO | TF | TC | TM | VI | ZD |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| PF     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    | 2  |    | 3  |
| AG     | 3  |    |    |    |    | 1  |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| BB     |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    | 1  |    |
| BS     |    |    |    |    | 2  | 1  |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    |
| FI     |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    | 2  |    |    |    |    | 3  |
| FA     |    | 1  |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |
| FO     | 3  |    |    |    | 1  |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| IL     | 3  |    |    |    | 2  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |
| JO     | 1  |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |
| RI     | 3  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |
| RO     |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    | 1  |    |
| TF     |    |    |    | 3  | 1  | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| TC     |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |    |    |    |    |
| TM     |    |    |    |    | 3  | 2  |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |
| VI     | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 1  |    |    |    |    |    |
| ZD     | 3  |    |    | 1  |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| Total: | 19 | 1  | 0  | 5  | 16 | 6  | 0  | 7  | 13 | 2  | 4  | 9  | 0  | 2  | 2  | 10 |



#### Análise dos resultados da questão 2.2

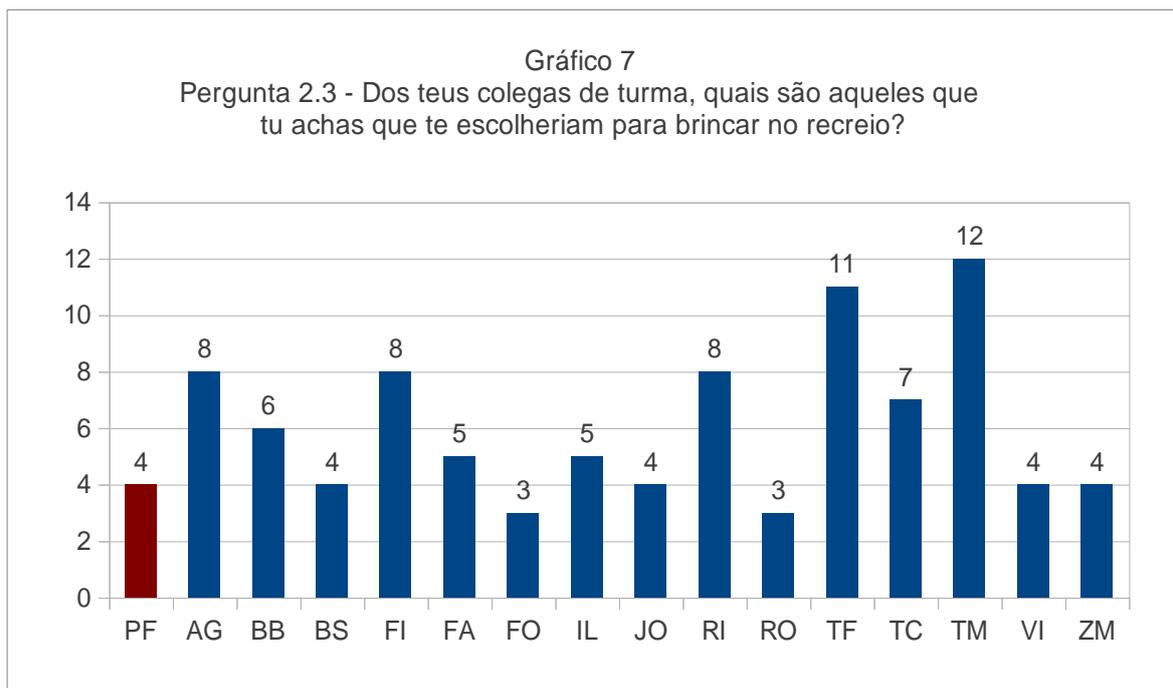
Ao nível das rejeições no recreio, o aluno em estudo, o PF, foi o mais rejeitado pelos colegas, sendo escolhido praticamente sempre como primeira opção (três pontos), seguindo-se dos alunos FI, IL e ZD. De salientar uma relação de mutualidade entre o PF e o ZD, uma vez que ambos se escolheram como primeira opção. Os alunos que não apresentaram rejeições por parte dos colegas foram BB, FO e TC.



**Questão 2 – Recreio**

2.3 – Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que tu achas que te escolheriam para brincar no recreio?

|        | PF | AG | BB | BS | FI | FA | FO | IL | JO | RI | RO | TF | TC | TM | VI | ZD |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| PF     |    | 2  |    |    | 3  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |
| AG     |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 3  |    |    | 2  |    |
| BB     |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    | 2  |    |    |
| BS     |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    | 2  |    |    | 1  |    |
| FI     | 3  |    |    |    |    | 2  |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |
| FA     | 1  |    |    |    | 3  |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| FO     |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  | 2  |    |    |
| IL     |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 3  |
| JO     |    |    |    | 1  | 2  | 3  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| RI     |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    | 1  |    |
| RO     |    |    | 3  | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |
| TF     |    | 3  |    | 1  |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |
| TC     |    |    | 2  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |
| TM     |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    | 3  |    |    | 1  |
| VI     |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |    |    |    |    |
| ZD     |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    | 1  | 2  |    |    |
| Total: | 4  | 8  | 6  | 4  | 8  | 5  | 3  | 5  | 4  | 8  | 3  | 11 | 7  | 12 | 4  | 4  |



#### Análise dos resultados da questão 2.3

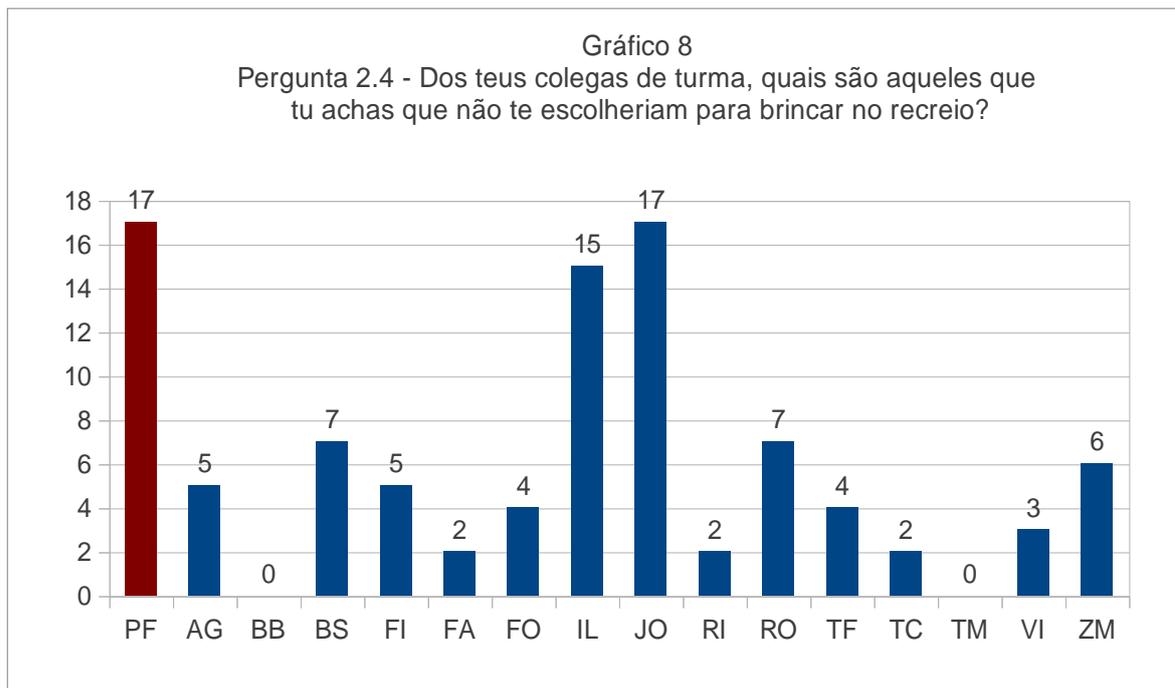
A tabela e o gráfico apresentam-nos os alunos TM e TF como aqueles que escolheriam os restantes para brincar no recreio. Verificamos uma mutualidade entre o aluno PF e a FI, ambos se escolheram como primeira opção.



**Questão 2 – Recreio**

2.4 – Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que tu achas que não te escolheriam para brincar no recreio?

|        | PF | AG | BB | BS | FI | FA | FO | IL | JO | RI | RO | TF | TC | TM | VI | ZD |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| PF     |    |    |    |    |    |    | 1  | 2  |    |    | 3  |    |    |    |    |    |
| AG     | 1  |    |    |    |    | 2  |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    |
| BB     |    | 1  |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |
| BS     | 1  | 3  |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |
| FI     |    |    |    | 3  |    |    |    | 1  |    |    | 2  |    |    |    |    |    |
| FA     |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    | 1  |    |    |    |    | 2  |    |
| FO     | 3  |    |    | 2  |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |
| IL     | 3  |    |    |    | 1  |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| JO     |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    | 1  | 2  |
| RI     | 3  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |
| RO     |    | 1  |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |
| TF     |    |    |    |    |    |    |    | 1  | 3  |    | 2  |    |    |    |    |    |
| TC     | 3  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |
| TM     |    |    |    | 1  | 2  |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    |
| VI     | 1  |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    | 2  |    |    |    |
| ZD     | 2  |    |    | 1  |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    |
| Total: | 17 | 5  | 0  | 7  | 5  | 2  | 4  | 15 | 17 | 2  | 7  | 4  | 2  | 0  | 3  | 6  |



#### Análise dos resultados da questão 2.4

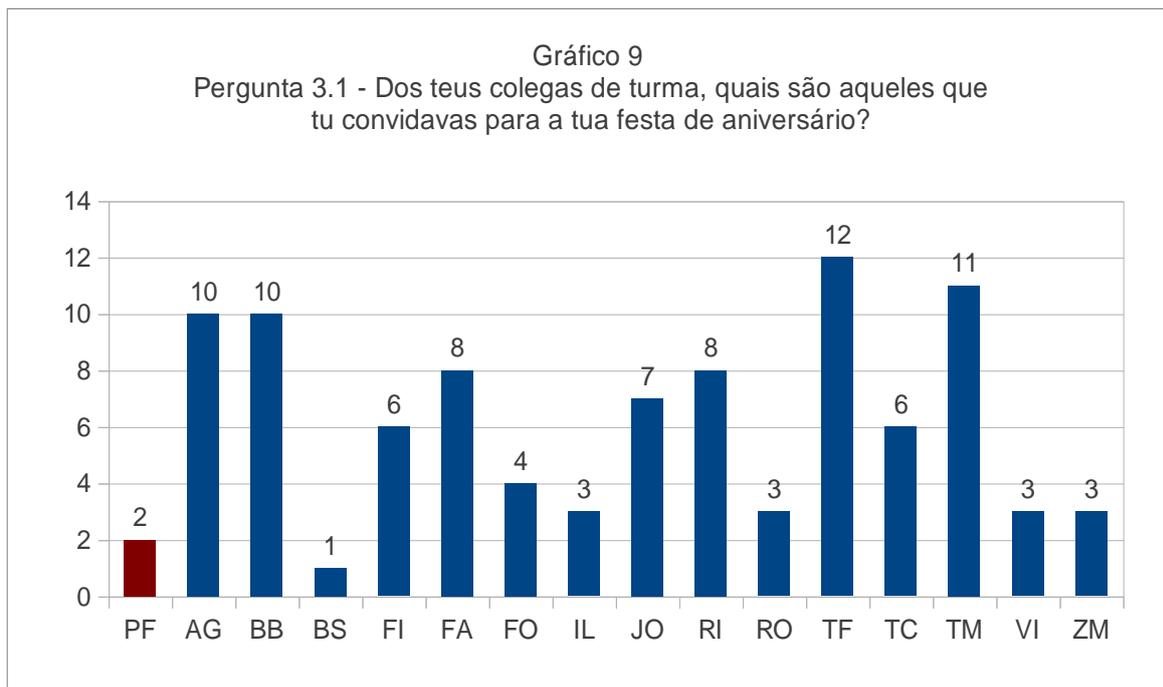
Nas rejeições previstas o aluno em estudo, o PF, obteve juntamente com o JO o maior número de rejeições, seguindo-se do IL, ou seja, os colegas acharam que iriam ser escolhidos por eles como rejeitados. O FO e IL escolheram o PF como primeira opção, estes também foram escolhidos pelo PF mas nas seguintes opções.



**Questão 3 – Festa de Aniversário**

3.1 – Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que tu convidavas para a tua festa de aniversário?

|        | PF | AG | BB | BS | FI | FA | FO | IL | JO | RI | RO | TF | TC | TM | VI | ZD |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| PF     |    | 2  |    |    | 3  | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| AG     |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |    |    | 1  |    |
| BB     |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 3  |    |    | 2  |    |    |
| BS     |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |    |    |    |    |
| FI     |    |    |    | 1  |    | 3  |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| FA     | 2  |    |    |    | 1  |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    |
| FO     |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  | 2  |    |    |
| IL     |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |
| JO     |    |    | 1  |    | 2  | 3  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| RI     |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    | 1  |    |
| RO     |    |    | 3  |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    | 2  |    |    |
| TF     |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    | 1  |    |
| TC     |    |    | 3  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |
| TM     |    | 1  | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |
| VI     |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 3  |    |    |    |    |
| ZD     |    |    |    |    |    |    | 2  | 3  |    |    |    |    |    | 1  |    |    |
| Total: | 2  | 10 | 10 | 1  | 6  | 8  | 4  | 3  | 7  | 8  | 3  | 12 | 6  | 11 | 3  | 3  |



#### Análise dos resultados da questão 3.1

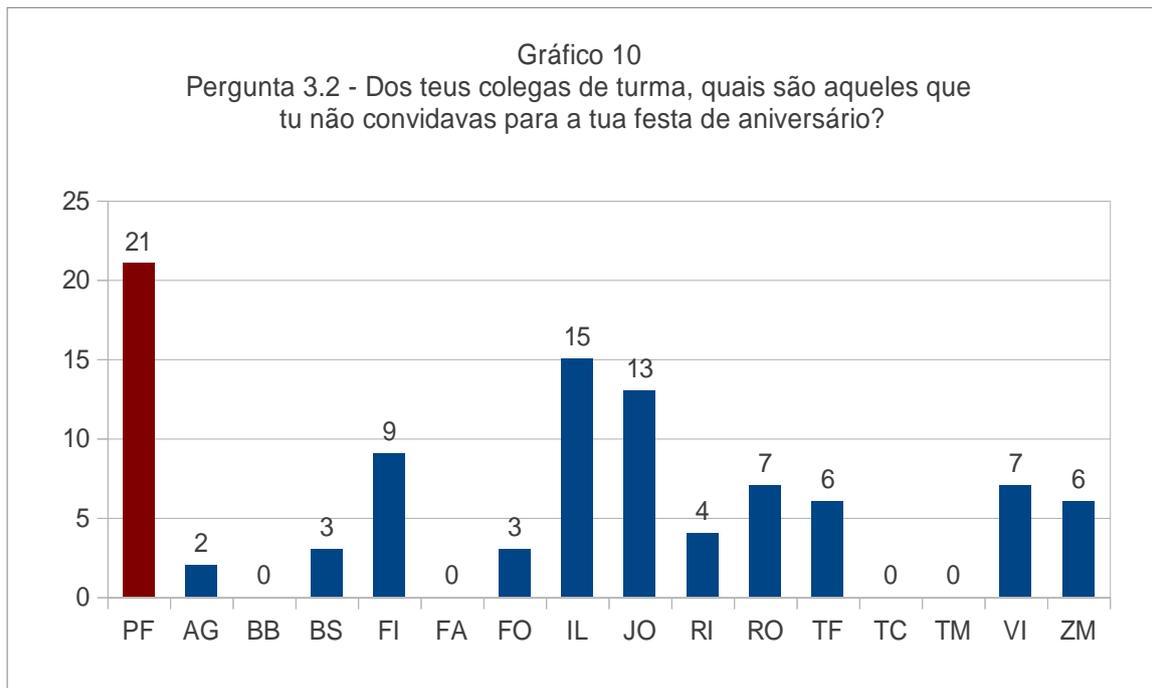
Em relação à Festa de Aniversário, as preferências apresentadas mostram que os alunos TF, TM, AG e BB foram os que obtiveram maior classificação. O aluno PF apenas obteve 2 (dois pontos), contudo o BS ainda se encontra abaixo dele na classificação. Esta análise revela a pouca interação social que o PF tem com os seus pares. De referir que existe uma relação de mutualidade entre o PF e o FA ambos se escolheram como segunda opção.



**Questão 3 – Festa de Aniversário**

3.2 – Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que tu não convidavas para a tua festa de aniversário?

|        | PF | AG | BB | BS | FI | FA | FO | IL | JO | RI | RO | TF | TC | TM | VI | ZD |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| PF     |    |    |    |    |    |    | 2  | 1  |    |    | 3  |    |    |    |    |    |
| AG     | 2  |    |    |    |    |    | 1  |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    |
| BB     |    | 1  |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |
| BS     |    |    |    |    | 2  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    | 3  |    |
| FI     |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    | 2  |    |    |    | 1  |    |
| FA     |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  | 2  |    |    |    | 3  |    |
| FO     | 3  |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 2  |    |    |    |    |
| IL     | 3  |    |    |    | 1  |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| JO     |    |    |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    | 1  |    |    |    | 2  |
| RI     | 3  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |
| RO     |    | 1  |    |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 2  |
| TF     |    |    |    | 3  | 2  |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    |
| TC     | 3  |    |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    | 1  |    |    |    |    |
| TM     | 3  |    |    |    | 1  |    |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| VI     | 3  |    |    |    |    |    |    | 1  | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| ZD     | 1  |    |    |    | 2  |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    |
| Total: | 21 | 2  | 0  | 3  | 9  | 0  | 3  | 15 | 13 | 4  | 7  | 6  | 0  | 0  | 7  | 6  |



#### Análise dos resultados da questão 3.2

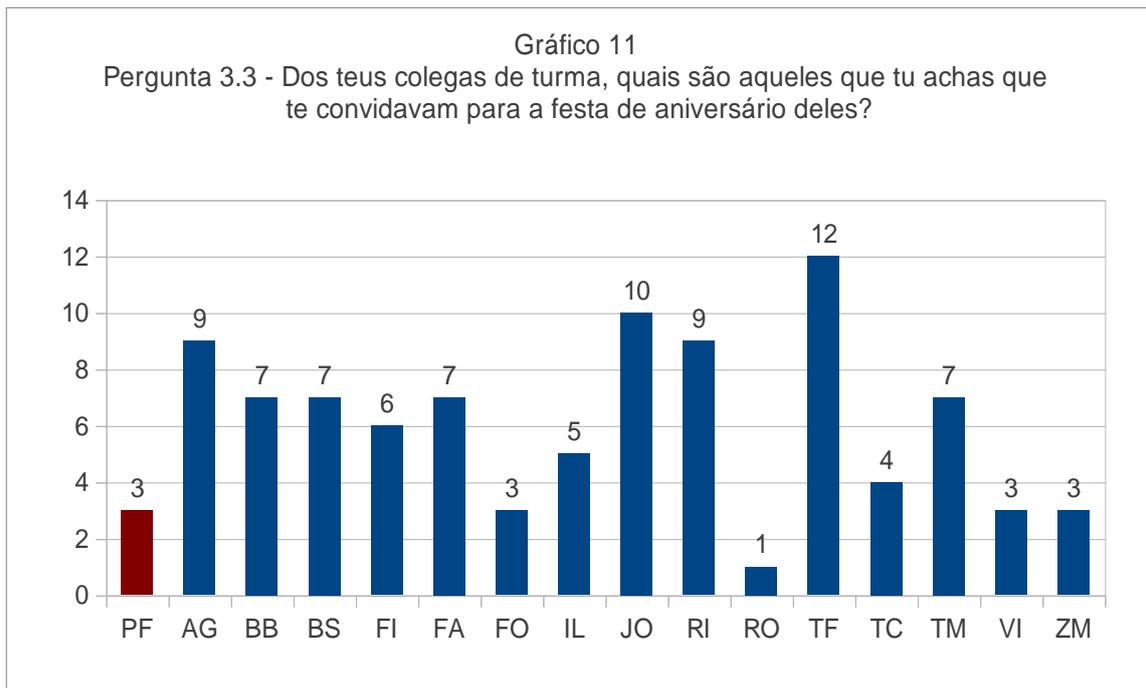
Após análise dos dados, as rejeições em relação ao convite para a Festa de Aniversário, revela que o aluno PF foi o mais rejeitado pelo grupo, seguindo-se do IL e JO. Embora não se escolhessem pela mesma ordem, podemos verificar que o PF Rejeitou o FO e IL e vice-versa.



**Questão 3 – Festa de Aniversário**

3.3 – Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que tu achas que te convidavam para a festa de aniversário deles?

|        | PF       | AG       | BB       | BS       | FI       | FA       | FO       | IL       | JO        | RI       | RO       | TF        | TC       | TM       | VI       | ZD       |
|--------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|
| PF     |          | 1        |          |          | 3        | 2        |          |          |           |          |          |           |          |          |          |          |
| AG     |          |          |          |          |          |          |          |          |           | 2        |          | 3         |          |          | 1        |          |
| BB     |          |          |          | 3        |          |          |          |          | 2         |          | 1        |           |          |          |          |          |
| BS     |          |          |          |          |          |          |          |          |           | 2        |          | 3         | 1        |          |          |          |
| FI     | 1        |          |          |          |          | 2        |          |          | 3         |          |          |           |          |          |          |          |
| FA     | 2        |          |          |          | 1        |          |          |          | 3         |          |          |           |          |          |          |          |
| FO     |          |          |          | 3        |          |          |          |          |           | 2        |          | 1         |          |          |          |          |
| IL     |          |          |          |          |          |          | 1        |          |           |          |          |           |          | 2        |          | 3        |
| JO     |          |          |          |          | 2        | 3        | 1        |          |           |          |          |           |          |          |          |          |
| RI     |          | 2        |          |          |          |          |          |          |           |          |          | 3         |          |          | 1        |          |
| RO     |          |          | 3        | 1        |          |          |          |          | 2         |          |          |           |          |          |          |          |
| TF     |          | 3        |          |          |          |          |          |          |           | 2        |          |           |          |          | 1        |          |
| TC     |          |          | 2        |          |          |          | 1        |          |           |          |          |           |          | 3        |          |          |
| TM     |          |          | 1        |          |          |          |          | 2        |           |          |          |           | 3        |          |          |          |
| VI     |          | 3        |          |          |          |          |          |          |           | 1        |          | 2         |          |          |          |          |
| ZD     |          |          | 1        |          |          |          |          | 3        |           |          |          |           |          | 2        |          |          |
| Total: | <b>3</b> | <b>9</b> | <b>7</b> | <b>7</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>3</b> | <b>5</b> | <b>10</b> | <b>9</b> | <b>1</b> | <b>12</b> | <b>4</b> | <b>7</b> | <b>3</b> | <b>3</b> |



#### Análise dos resultados da questão 3.3

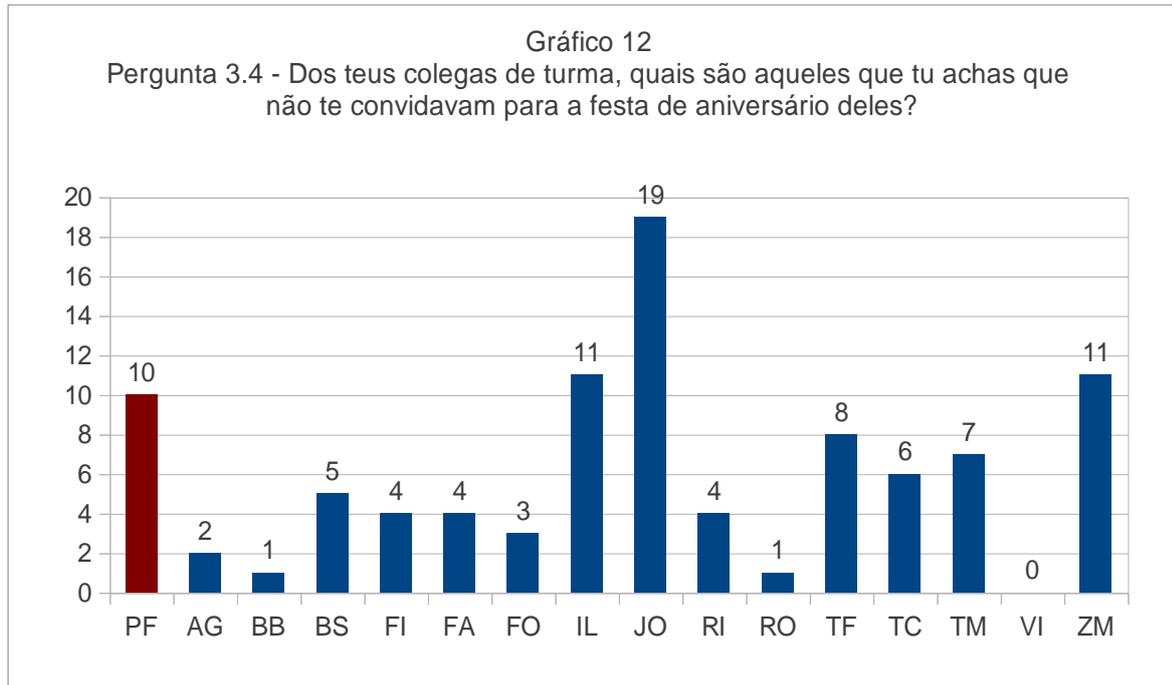
As preferências previstas, para aqueles que eles achavam que os convidavam para a sua festa de anos, mostram que os alunos TF e JO foram apontados pelos colegas como quem os escolhiam para irem a festa. O RO foi o que apresentou menor pontuação. O aluno em estudo, o PF, obteve (três pontos) o que se traduz numa rejeição por parte do grupo.



**Questão 3 – Festa de Aniversário**

3.4 – Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que tu achas que não te convidavam para a festa de aniversário deles?

|        | PF | AG | BB | BS | FI | FA | FO | IL | JO | RI | RO | TF | TC | TM | VI | ZD |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| PF     |    |    |    |    |    |    | 2  | 3  |    |    | 1  |    |    |    |    |    |
| AG     |    |    |    | 3  |    | 1  |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| BB     |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    | 3  |    |    |    | 2  |
| BS     |    |    |    |    |    |    |    | 2  | 1  |    |    |    |    |    |    | 3  |
| FI     |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 3  |    |    |
| FA     |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    | 3  | 2  |    |    |
| FO     |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  | 2  |    |    |
| IL     | 1  |    |    |    |    |    |    |    | 3  | 2  |    |    |    |    |    |    |
| JO     |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    | 1  |    |    |    | 3  |
| RI     | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    | 2  |    |    |    |    |
| RO     |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    | 1  |    |    |    | 3  |
| TF     |    |    |    |    | 3  | 1  |    |    | 2  |    |    |    |    |    |    |    |
| TC     | 3  |    |    |    |    |    |    |    | 1  | 2  |    |    |    |    |    |    |
| TM     |    |    |    |    | 1  | 2  |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    |
| VI     | 2  |    |    |    |    |    |    | 1  | 3  |    |    |    |    |    |    |    |
| ZD     | 1  |    |    | 2  |    |    |    |    | 3  |    |    |    |    |    |    |    |
| Total: | 10 | 2  | 1  | 5  | 4  | 4  | 3  | 11 | 19 | 4  | 1  | 8  | 6  | 7  | 0  | 11 |

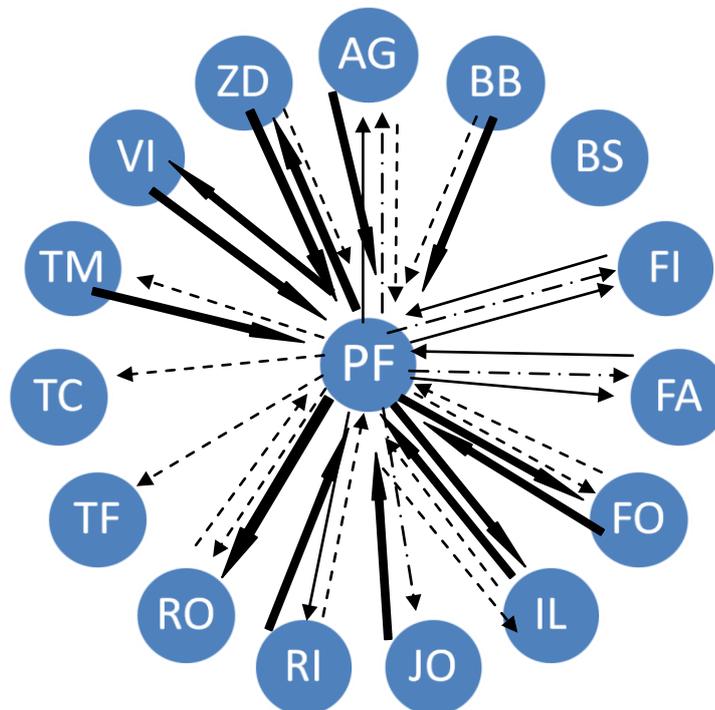


#### Análise dos resultados da questão 3.4

Após análise das rejeições previstas, podemos concluir que os alunos JO, ZD, IL e também o PF foram os que obtiveram maior pontuação, uma vez que foram escolhidos como pessoas que os rejeitariam e não os convidariam para a sua festa de Aniversário.

Uma vez apresentadas e feita a análise de todas as questões, do teste sociométrico, iremos de seguida apresentar o sociograma individual do aluno em estudo.

## 1.2 – Sociograma individual



**Gráfico nº1** – Sociograma Individual do aluno PF, representação resultados do teste sociométrico.

### Legenda:

|                         |             |
|-------------------------|-------------|
| Preferências:           | →           |
| Preferências Previstas: | - - - - - → |
| Rejeições:              | →           |
| Rejeições Previstas:    | - - - - - → |

Ao analisarmos o Sociograma individual, aqui apresentado, podemos constatar que o aluno em estudo, revela preferências pelos colegas AG, FI e FA com maior incidência mas também pelo TF e RI, o que também coincide com as preferências



Síndrome de Asperger – Estudo de Caso 2010/2011  
previstas que para além do FI, FA e AG também escolheu o JO. Já no que diz respeito às rejeições, estas incidiram com maior frequência sobre os alunos RO e FO, contudo também podemos incluir o ZD, TM, VI e IL. As rejeições previstas também estão de acordo com as rejeições no que se referem aos alunos RO, FO e IL.

Em relação aos alunos BB e BS, o aluno em estudo não estabeleceu qualquer tipo de preferência ou rejeição, o que pode traduzir que estas para ele são –lhe indiferentes. Contudo, em relação ao aluno BS, este escolheu o PF como última opção na questão 2.4, traduzindo-se numa rejeição prevista. Já no que diz respeito ao aluno BB, este escolhe o aluno PF como primeira opção em duas questões, uma rejeição e uma rejeição prevista.

Em relação ao grupo, o aluno em estudo é preferido em relação de mutualidade pelo FI e FA, e embora o PF tenham preferências e preferências previstas pelo AG, este rejeita-o numa questão. Existe uma rejeição mútua entre o PF e os ZD, FO e IL.

Após a análise da aplicação do teste sociométrico podemos comprovar efetivamente que o aluno aqui em estudo apresenta grandes dificuldades de interação com o grupo de pares, o que vai portanto de encontro ao que está descrito na literatura: Cumine e tal (2006) define que a criança com síndrome de Asperger apresenta: “limitações na interação social”(2006:10). É certo que a maior dificuldade da criança com esta Síndrome é o contato social. Não podemos dizer que se trata de crianças anti-sociais, mas sim associas. *“As vezes querem fazer parte do mundo social, mas não sabem como entrar nele”*, (Cumine e Stevenson, 2006:63).

Uma vez que após este estudo verificamos portanto que o aluno em estudo se enquadra, como referi acima, no que está na literatura acerca desta problemática, é importante pensarmos em propostas de intervenção que ajudem a colmatar as dificuldades encontradas no PF. Intervenção esta que terá como principais metas a atingir o desenvolvimento de competências relacionadas com a interação social com os seus pares.



### **Capítulo III – Proposta de Intervenção centrada na promoção da interação entre pares**

A intervenção precoce perante uma criança com Síndrome de Asperger, bem como o seu acompanhamento ao longo do seu desenvolvimento, são fatores muito importantes e que podem contribuir para melhorar a interação na vida social destas crianças, bem como no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Não podemos também, deixar de referir que é crucial que tanto pais como educadores/professores tenham consciência dos problemas inerentes a esta patologia, para que o mais precoce possível sejam trabalhadas as áreas fracas e emergentes, não descurando as áreas fortes, uma vez que estas servem para motivar a criança.

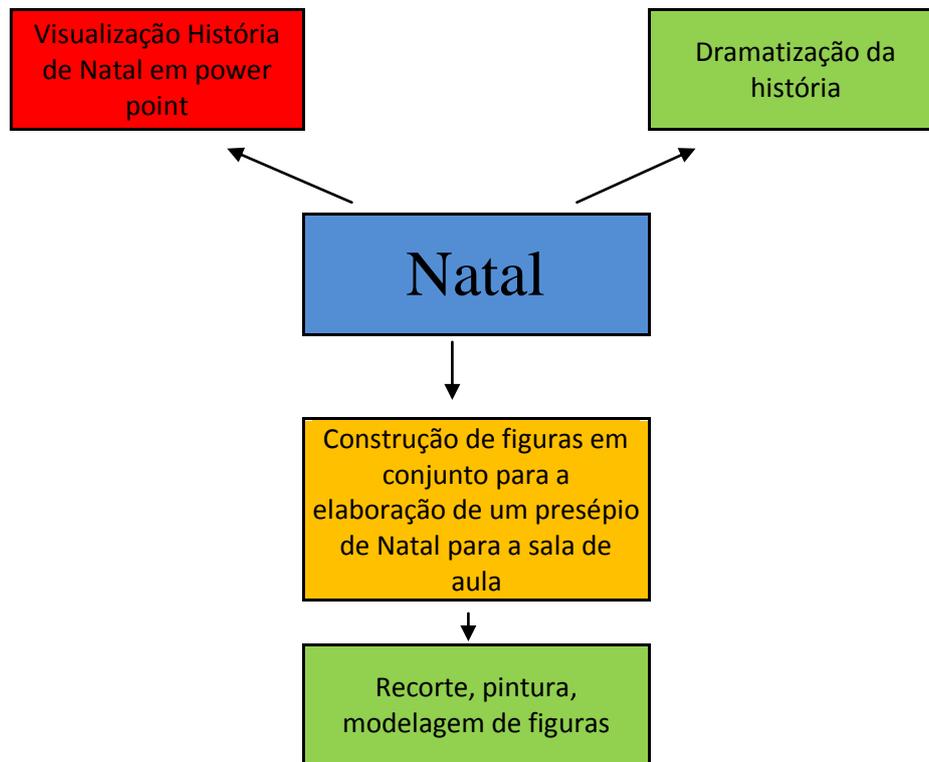
Neste trabalho, a primeira etapa de intervenção já foi realizada, ou seja, foi feita a avaliação de forma a apurar quais são as áreas fracas, emergentes e fortes do aluno em estudo neste projeto de investigação. É importante que após a sinalização da problemática, seja feito um trabalho em equipa, que englobe o aluno, a sua família, a escola e a equipa terapêutica que irá trabalhar com este, de forma a que todos os intervenientes possam partilhar saberes de forma a que o desenvolvimento do aluno seja cada vez melhor.

A intervenção deve incidir sobre as áreas fracas e emergentes, contudo não podemos descurar, como já referi as áreas fortes de forma a colmatar as áreas que mostra menor interesse.

Posto isto, iremos delinear algumas propostas de intervenção de forma a promover a interação social da criança com os seus pares, em articulação com as restantes áreas.



## 1. Apresentação da Proposta de Intervenção nº 1



### Legenda:

**Vermelho** – Área da Língua Portuguesa

**Azul** – Tema gerador

**Laranja** – Área da Socialização

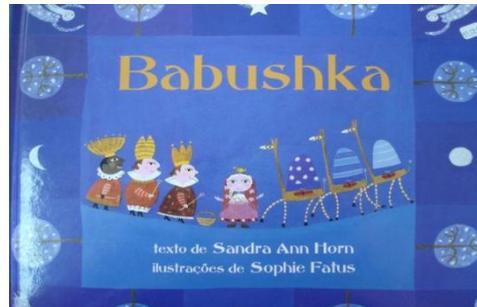
**Verde** – Área das Expressões Artísticas e Físico - Motoras

Para esta proposta de actividade, escolhemos o Natal como tema, uma vez que o significado desta se traduz essencialmente na união de povos, na paz entre os povos, é também um tema que evidencia muito a família e os amigos, um tempo de convívio e partilha com os demais.

A primeira actividade a ser realizada é portanto a visualização de um power point com uma história de Natal, intitulada de “Babuska” o texto é de Sandra Ann Horn e as ilustrações de Sophie Fatus, será feita a leitura pela professora, seguida da leitura por alguns alunos e numa fase posterior esta poderá ser feita em diálogo, escolhendo as personagens e o narrador. Numa segunda fase, será feita a dramatização da história pela turma, sendo esta



Síndrome de Asperger – Estudo de Caso 2010/2011  
uma forma de envolver o aluno em questão com o grande grupo, incentivando-o na sua participação.



Numa outra fase, procederemos à construção de imagens para o presépio de Natal de turma, que será feito na sala de aula, onde ficará exposto durante esta época festiva. Os alunos serão divididos em pequenos grupos: uns terão que recortar e pintar imagens em papel; outros irão experimentar com a ajuda da professora modelar em barro algumas figuras importantes do presépio; outros ainda terão a responsabilidade de decorar a árvore de natal, fazer fitinhas, bolinhas e estrelinhas (recortar e pintar).

## 2. Apresentação da Proposta de Intervenção nº 2





**Legenda:**

- Vermelho** – Área da Língua Portuguesa
- Azul** – Tema gerador
- Laranja** – Área da Socialização
- Verde** – Área das Expressões Artísticas e Físico - Motoras

Na segunda atividade proposta, a turma deverá organizar-se em grupos de 2 alunos, na Biblioteca, onde terá acesso aos computadores. Irão realizar uma pesquisa, sob orientação sempre do professor, sobre os Jogos Tradicionais. Após pesquisarem, ainda em pequeno grupo, deverão trabalhar a informação recolhida e posteriormente farão a apresentação ao grande grupo do seu trabalho e dos jogos que encontraram. Estamos portanto a trabalhar as áreas da Língua Portuguesa e da Socialização, recorrendo às TIC.

De seguida, os jogos serão preparados no recreio, os alunos serão informados que apesar de irem jogar em equipas, que se trata de um convívio e não de um concurso, todos são vencedores, o objetivo principal é a participação. Terão o recreio organizado com 5 espaços diferentes, a cada espaço corresponde um jogo tradicional (corrida de sacos, macaca, tiro ao alvo...), em equipas irão correr os diferentes jogos, nesta etapa estaremos a trabalhar a par da socialização também as Expressões Físico-motoras.



## **Conclusão**

Fazendo uma conclusão/reflexão crítica e avaliativa de todo o trabalho desenvolvido quer na elaboração deste projecto, quer nas aulas que completaram a minha formação, começo por referir o empenho depositado em cada ato na tentativa de desenvolver da melhor forma o meu percurso.

Iniciando a reflexão pela ordem de desenvolvimento deste projecto, começo por prestar a minha satisfação quanto às várias unidades curriculares que compõem a Pós - Graduação em questão que, a meu ver, permitiram um conjunto de transmissão de conhecimentos essenciais e indispensáveis a uma boa prática profissional. Demonstro de igual modo, o meu agrado quanto ao leque de profissionais responsáveis por cada unidade curricular que de tudo fizeram para nos transmitir e sensibilizar sobre o que é de facto ser um profissional em NEE.

No que se refere ao desenvolvimento deste projecto em concreto, este foi um “veículo de transição” entre a prática e a teoria. Isto porque, ainda na minha formação profissional, deparei-me com um grupo de crianças com necessidades educativas especiais, entre elas crianças com Síndrome de Asperger. Na altura o meu conhecimento era reduzido e senti-me incentivada a adquirir conhecimentos nesta área.

A opção da escolha deste tema não foi aleatória, mas sim intencional ligada à experiência vivida, estando ultimamente mais ligada à escola onde está inserido o aluno em estudo. No decorrer dessa experiência, a falta de socialização destas crianças, foi sem dúvida, o que mais me tocou.

Por este motivo, ter sido tão entusiasmante o desenvolvimento deste projecto.

Desde aquela altura que considerei que a nossa formação académica enquanto profissionais da Educação, fica muito aquém de uma boa preparação para o trabalho com crianças sinalizadas com NEE. Parece-me que na fase de estágios pedagógicos estas crianças são um pouco “esquecidas”. Crianças, que em qualquer momento podem fazer parte das nossas turmas, das nossas vidas e que podem depender de nós para se afirmarem e desenvolverem socialmente. Pensando em tudo isto, resultaram as minhas opções. Opções essas, que permitiram o desenvolvimento deste trabalho, focado empiricamente no conhecimento da síndrome por parte dos profissionais da educação, na valorização e positividade da inserção destas crianças nas turmas regulares e na consideração da família e escola os principais agentes de socialização.



Esta experiência fez-me aprender muito a nível científico e didático, pois foi muita a pesquisa bibliográfica e consulta para fundamentar da melhor forma possível todos os aspetos inerentes à temática.

Com todo este empenho e dedicação foi-me possível retirar conclusões e fazer uma apreciação global geral.

Através deste estudo conclui que o SA, embora seja cada vez mais falado e infelizmente cada vez mais detetado nas nossas crianças, as causas que lhe assistem ainda são desconhecidas. Sabe-se que as alterações apresentadas pela síndrome são do foro linguístico, duma incapacidade do uso da imaginação e de socialização.

A incapacidade de socialização foi evidenciada neste projecto e feita a ligação desta nas crianças com este síndrome e pude concluir através da bibliografia que me socorri que a escola e a família são tidas como os principais agentes de socialização destas crianças.

O apoio do Professor/Educador ao aluno manifesta o conhecimento que este possui relativamente a esta perturbação e mediante a sua atuação este pode evoluir positivamente. Contudo, temos de considerar as consequências nefastas que podem resultar da falta de conhecimentos e abordagens incorrectas.

Como foi referido ao longo do trabalho o Síndrome de Asperger caracteriza-se essencialmente por: défice na interação social, no uso da linguagem para a comunicação e por um nível restrito de interesses. Os resultados obtidos com a aplicação do teste sociométrico foram de encontro ao que está descrito na literatura e ao que acabou de ser referenciado acima.



## Bibliografia

- ALMEIDA, J. F. (1994). *Introdução à sociologia*. Universidade Aberta. Lisboa.
- ASPERGER, A. (1994). Autistic psychopathy in childhood. Em: U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome*. 37-92. Cambridge: Cambridge University Press.
- ATIENZA, F.D. (2001). Bases Biológicas del Autismo e Tratamientos Fárcacológicos. Em Revista de Psiquiatria y Psicología “*Ninõ Adolescente*” 18-30.
- BARATA, O. S. (1974). *Introdução às Ciências Sociais*. Volume I. Livraria Bertrand. Amadora.
- BARON – COHEN, S. (1990). *Autismo: uma alteração cognitiva específica de “cegueira mental”*. Em Revista Portuguesa de Pedagogia. **24**: 407-430.
- BRAUNWALD, E. [et al] (1988). *Medicina Intern: Harrison*. 11ª Edição. Guanabara Koogan. Rio de Janeiro.
- DEMARTIS, L. (1999). *Compêndio de Sociologia*. Edições 70. Lisboa.
- DSM-IV-R – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 2002.
- FEIJÓ, N. (2009). *Apontamentos da Unidade Curricular de Etopatologias e Evolução Neuropsicológica*. Instituto Piaget. Vila Nova de Gaia.
- FRITH, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Brasil Blackwell. Oxford.
- GIDDENS, A. (2000). *Sociologia*. 2ª Edição. Fundação Calouste de Gulbenkian. Lisboa.
- GIMENO, A. (2003). *A Família O Desafio da Diversidade*. Instituto Piaget. Lisboa.
- JORDAN, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Ministério da Educação – I.I.E. Lisboa.
- KUPERSTEIN A. e MISSALGLIA V. (2005). Autismo. Consultado em 20/01/2011, em [www. autismo, com.br](http://www.autismo.com.br).
- MARQUES, C. E. (2000). *Perturbações do espectro de autismo: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentista com mães*. Quarteto. Coimbra.
- MELLO, A. M. (2005). *Autismo: Guia Prático*. 4ª Edição. AMA São Paulo.
- MENEZES, I. (1990). *Desenvolvimento no Contexto Familiar*. Em: Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens. Volume I. Edições Universidade Aberta. Lisboa. 50-90.



PEREIRA, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Secretariado de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa.

PEREIRA, M. C. Coordenação de Helena Serra. (2005). *Autismo, uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Edições Gailivro. Gaia.

ROCHER, G. (1989). *Sociologia Geral - A Acção Social*. Volume I. Editorial Presença. Lisboa.

WORSLEY, P. (1983). *Introdução à sociologia*. 5ª Edição. Publicações Dom Quixote. Lisboa.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999

### **Legislação:**

Unesco Declaração de Salamanca e Enquadramento de ação na área das NEE, Ed. Unesco, 1994

Decreto Lei 3/2008 publicado no dia 7 de Janeiro de 2008, pelo Ministério da Educação



# ANEXOS



## **Anexos:**

- I** – Pedido de Autorização Encarregado de Educação
- II** – Pedido de Autorização Agrupamento
- III** – Ficha caracterização do Meio
- IV** – Ficha caracterização da Escola
- V** – Ficha caracterização da Turma
- VI** – Ficha caracterização do Aluno
- VII** – Ficha da Anamnese
- VIII** – Relatório Psicóloga da APPACDM do Porto
- IX** – Relatório clínico
- X** – Medicação
- XI** – Relatório da Professora
- XII** – Relatório do Agrupamento
- XIII** – Relatório CIF- cj
- XIV** – PEI
- XV** – Teste Sociométrico