

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em
Educação Especial



**O Desenvolvimento Social de um jovem
com Perturbação de Espectro do Autismo
em três contextos educativos - Estudo de
Caso**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação, Área de Especialização em Educação Especial

De Clara Sena Leite

Orientação de Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

Porto
2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta investigação a todos os agentes educativos, pais, professores, educadores, voluntários e todos os que interagem com crianças com necessidades educativas especiais, para que as suas práticas promovam de facto, efeitos no desenvolvimento social de jovens que, por diversas razões, têm alguma dificuldade na interação interpessoal.

“Deixe o mundo um pouco melhor do que o encontrou.”

Robert Baden-Powell

RESUMO

O tema foco desta investigação é um estudo de caso sobre o desenvolvimento social de um jovem com Perturbação do Espectro do Autismo, que frequenta três contextos educativos com diferenças na sua organização e no tipo de educação que oferece. São estes contextos a escola como espaço de educação formal e o centro de atividades de tempos livre e os escuteiros como locais de educação não-formal. Pretende-se com este trabalho responder à pergunta, *de que forma é que os contextos educativos influenciam o desenvolvimento social de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?*

Os três contextos interferem no desenvolvimento social do jovem de maneira diferente pois, nos contextos do centro de estudos e dos escuteiros é possível reconhecer um desenvolvimento positivo que se associa ao contacto mais efetivo do jovem com o grupo de pares. Os contextos que não têm uma estrutura de trabalho mais individualista, como a escola, apresentam resultados mais positivos no que diz respeito ao desenvolvimento social. É importante referir que esta conclusão deve ser tida tendo em conta as condições em que o jovem frequenta cada um dos contextos educativos, de realçar aqui a frequência na escola do segundo ciclo apenas há um ano e nos restantes contextos há mais tempo.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo; Educação Não Formal; Educação Formal; Socialização/Desenvolvimento social.

ABSTRACT

The main theme of this investigation is the social development of a youngster with Autistic Spectrum Disorder. The case study presents a young man with ASD that attends three educative contexts with differences in its organization and type of education that it offers. The school as a space for formal education and the study center and the scouts as a place for non-formal education. The aim of this work is to answer the question: In which way do the educational contexts influence the social development of a child with Autistic Spectrum Disorder?

The three contexts are related with the social development of the youngster in different ways because in the study center and in the scouts is possible to recognize the positive development which is associated with a more effective contact of the youngster with his peers. The contexts that do not have a more individual work structure, as school, present more positive results in what concerns the social development. It is important to refer that this conclusion should take into consideration the conditions in which the youngster attends each educational context, also it is needed to refer that the youngster attends mid school for a year and the other contexts for a longer period of time.

Key-word: Autistic Spectrum Disorder, Non-formal Education, Formal Education, Socialization/ Social Development

AGRADECIMENTOS

Todo o percurso efetuado durante a investigação não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas que necessariamente se cruzaram comigo.

Em primeiro lugar é inevitável agradecer à ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti por todo o apoio, incentivo e profissionalismo com que trata e acompanha os seus estudantes. Por ser uma instituição que nos leva mais longe deixando-nos sempre ser nós e mantendo os pés bem assentes na terra.

À Professora Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes por toda a orientação, pelas ideias transmitidas durante o processo de escrita e interpretação de resultados. Toda a dedicação, empenho e ajuda foram importantes para a realização desta investigação, mas também por incentivar o meu crescimento como educadora e principalmente como pessoa.

A todas as pessoas que participaram nesta investigação, às professoras de 1º e 2º ciclo, às explicadoras do centro de estudos e ao agrupamento de escuteiros em nome dos chefes que responderam à entrevista, pois sem o apoio e disponibilidade das mesmas os resultados obtidos não teriam sido os mesmos, toda a informação recolhida foi sem dúvida importante.

À minha família um agradecimento especial, principalmente por aceitarem e compreenderem todos os momentos em que não estive presente para poder efetuar esta investigação, bem como por todo o interesse demonstrado ao longo deste ano.

Um dos maiores agradecimentos deve-se à família do A. que sempre se mostrou disponível para falar, sendo muita da informação aqui descrita obtida em contexto informal com os pais. Sem dúvida que são uma família muito acolhedora e esforçada em fazer com que o A. tenha as mais variadas experiências de vida para que se desenvolva ao máximo, respeitando sempre os seus limites e vontades.

Ao A., por todo o seu esforço e empenho na interação com as outras crianças pois muito deste trabalho se deve a isso. Que permaneça por muito tempo o sorriso que ele esboça sempre que me vê e que o possa mostrar para mais gente, sendo sinal de crescimento e do seu desenvolvimento social.

ABREVIATURAS

APA – *American Psychiatric Association*

BP – *Baden-Powell*

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CNE – Corpo Nacional de Escutas

DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatísticas das Perturbações Mentais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
I – PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO	11
1. História e definição.....	11
2. Questões/critérios de diagnóstico e prevalência.....	12
3. Níveis de gravidade.....	13
4. Características da Perturbação do Espectro do Autismo - PEA.....	14
4.1 Características de socialização.....	16
II – EDUCAÇÃO FORMAL.....	18
III – EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....	22
1. Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL)	27
2. Corpo Nacional de Escutas (CNE).....	30
2.1 História, Missão e Valores.....	31
2.2 Método	32
2.3 Escutismo inclusivo	35
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA: ESTUDO DE CASO	38
I - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	39
II – CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	42
III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	46
1 – Análise de dados obtidos em entrevistas.....	46
1.1 - Feedback entre pais e adultos dos diferentes contextos	47
1.2 - “Preparação” de outras crianças e jovens.	48
1.3 - Procura de conhecimento pelos adultos que acompanham o A.	49
1.5 - Adaptações feitas para promover a integração do A.....	54
1.6 - Integração no grupo de pares/ integração no contexto	57
1.7 - Características sociais	66
1.8 - O que pode ser atingido num futuro próximo.....	70
2 – Análise de dados obtidos nos testes sociométricos.....	72
2.1 - Dados obtidos no centro de estudos	72
2.2 - Dados obtidos no CNE	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXOS.....	83

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Cópia diagnóstico Síndrome de Asperger

Anexo 2 - Modelo autorização pais A.

Anexo 3 - Consentimento informado entrevistas

Anexo 4 - Modelo entrevista pais

Anexo 5 - Modelo entrevista 1º ciclo

Anexo 6 - Modelo entrevista 2º ciclo

Anexo 7 - Modelo entrevista centro de estudos

Anexo 8 - Modelo entrevista Corpo Nacional de Escutas

Anexo 9 - Transcrição entrevista pais

Anexo 10 - Transcrição entrevista 1º ciclo

Anexo 11 - Transcrição entrevista 2º ciclo

Anexo 12 - Transcrição entrevista centro de Estudos

Anexo 13 - Transcrição entrevista Corpo Nacional de Escutas

Anexo 14 - Modelo autorização testes sociométricos

Anexo 15 - Modelo teste sociométrico 2º ciclo

Anexo 16 - Modelo teste sociométrico Centro de Estudos

Anexo 17 - Modelo teste sociométrico Corpo Nacional de Escutas

Anexo 18 - Tabela de dados do teste sociométrico Centro de Estudos

Anexo 19 - Tabela de dados do teste sociométrico Corpo Nacional de Escutas

INTRODUÇÃO

O presente documento foi redigido no âmbito do mestrado em ciências da educação – especialização em educação especial. As principais motivações e objetivos a atingir na realização desta investigação são o alargar de conhecimentos em relação à Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), mais especificamente, às questões da socialização, perceber se de facto é possível desenvolver essa socialização com diferentes grupos de pares e de que maneira é desenvolvida. O tema foi escolhido devido ao interesse demonstrado desde o início do ano, por parte da investigadora e, ao mesmo tempo, por viver o caso aqui descrito de uma forma muito próxima. É um dos objetivos desta investigação a seguinte pergunta: *de que forma é que os contextos educativos influenciam o desenvolvimento social de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?* Assim, este trabalho destina-se a todos os que sintam interesse em lê-la, mas mais propriamente àqueles que trabalhem/interajam, ou pensem vir a trabalhar/interagir, com crianças com *Perturbação do Espectro do Autismo*. Os nossos objetivos ao longo da investigação são: *perceber se o trabalho efetuado na escola, no centro de estudos e nos escuteiros promovem, individualmente o desenvolvimento social de uma criança com PEA e por fim, perceber qual a perceção dos adultos, que acompanham o crescimento do A., no que diz respeito ao seu desenvolvimento da socialização.*

O trabalho apresenta-se dividido em duas partes, sendo que cada parte está dividida em tópicos. A primeira é relativa à componente teórica onde são abordados os temas da Perturbação do Espectro do Autismo, a educação no sistema regular de ensino e a educação não formal. Nesta última abordaremos o que é o Corpo Nacional de Escutas (CNE) e os Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL). Na segunda parte é apresentada a componente empírica onde será descrito o estudo de caso, as metodologias de investigação e consequentes instrumentos de recolha de dados, a caracterização do objeto de estudo e posteriormente, os resultados obtidos e a tão importante reflexão sobre a investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente tópico será feita uma revisão da literatura na qual será importante destacar as temáticas fundamentais e enquadradoras desta investigação uma vez que, a “(...) informação sistematizada numa boa teoria, (...) permite ao investigador gerir melhor os seus recursos e orientar as suas estratégias de pesquisa” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 37).

Assim no primeiro tópico iremos abordar a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), no segundo a educação formal e no terceiro a educação não-formal.

“Não há ensino que se compare ao exemplo.”

Robert Baden-Powell

I – PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

1. História e definição

Desde sempre que a definição da *Perturbação do Espectro do Autismo* (PEA) tem sofrido alterações devido ao avanço no conhecimento e estudos desta perturbação, bem como nos diferentes estudos e ideias de diferentes autores que por vezes apresentam conclusões díspares, levantando discórdias. A palavra *autismo* surge do grego *autos* que significa *eu* ou *próprio*, simbolizando o estado pelo qual as crianças com autismo passam quando se voltam para si mesmas e não interagem nem se interessam pelo mundo à sua volta (Cavaco, 2009).

Desde cedo que há relatos de crianças com características idênticas às agora definidas como comportamentos autistas. Apesar de alguns casos não terem sido diagnosticados como Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), por esta definição só surgir mais tarde, há casos como o descrito por Jean Marc Gaspard Itard, no século XVIII, em que a criança estudada por ele tinha um comportamento “(...)muito estranho e os relatos feitos sobre os seus modos particulares de agir, parecem idênticos aos de uma criança com autismo típico” (Soares , et al., 2000, p. 227) Assim como o caso do médico Jean Itard, vários outros casos com características idênticas surgiram posteriormente, mas só nos anos de 1943 e de 1944, Leo Kanner e Hans Asperger, respetivamente, apresentaram textos onde se descrevia melhor esta perturbação. Inicialmente Kanner nos Estados Unidos da América designou algumas crianças que seguia na sua clínica com *autismo infantil precoce* por apresentarem falhas no contacto afetivo e emocional, insistência em rotinas preferidas, falhas no desenvolvimento da linguagem, boa capacidade de memória e preferência por alguns objetos específicos. Por outro lado, e um ano mais tarde, na Áustria, Hans Asperger destacou algumas crianças e adolescentes com características muito específicas como uma relação social inapropriada, interesses muito particulares, bom vocabulário, discurso monótono e raramente partilhado com outros e destreza motora muito insuficiente (Soares , et al., 2000). Assim, estas duas

ideias conjugam-se e começam os primeiros estudos para compreender a problemática do autismo. Wing (1988) citado por (Cavaco, 2009) introduziu o conceito de *Perturbação do Espectro do Autismo* podendo-se assim considerar que o quadro de diagnóstico de autismo varia de uma forma muito considerável. Após se fazerem estudos ao nível da capacidade de inteligência com essas crianças foi possível apurar que 50% das crianças autistas apresentam um quociente intelectual normal e por isso houve a necessidade de separar o autismo da deficiência mental (Cavaco, 2009).

Atualmente sabe-se que a PEA pode surgir em crianças de qualquer raça, nível económico-social e cultura. Há ainda alguma dificuldade em se falar e estudar esta perturbação pois é muito complexa e “desafia o nosso conhecimento sobre o ser humano e sobre a natureza humana em geral” (Cavaco, 2009, p. 146). É importante que se olhe para o autismo de forma holística e não com uma postura rígida e unilateral. É importante que o pensamento de quem olha para a *Perturbação do Espectro do Autismo* (PEA) seja apoiado em diferentes pontos de vista que se complementam ajudando à compreensão da perturbação.

2. Questões/critérios de diagnóstico e prevalência

Segundo o DSM - V - *manual de diagnóstico e estatísticas das perturbações mentais* (APA, 2014) a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) tem como critérios de diagnóstico os seguintes pontos: défices persistentes ao nível da comunicação e interação social que podem ocorrer em múltiplos contextos de vida; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; os sintomas verificados têm de se revelar no início do período de desenvolvimento; os sintomas causam dificuldades significativas ao nível do funcionamento social, ocupacional ou noutras áreas importantes do desenvolvimento; os sintomas não são mais bem explicados por outra incapacidade intelectual ou um atraso global de desenvolvimento.

“Os indivíduos com um diagnóstico do DSM – IV bem estabelecido de perturbação autística, perturbação de asperger ou perturbação global de

desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de “Perturbação do Espectro do Autismo” (APA, 2014, p.58). Nora Cavaco (2009) apresenta algumas questões de diagnóstico diferencial distinguindo autismo e esquizofrenia sendo que para o autismo a criança apresenta sintomas/sinais de alerta antes dos trinta meses, não existem antecedentes de psicose na família nem existem processos alucinatorios. No que diz respeito às características e sinais parecidos com défices sensoriais, é possível perceber que alguns sinais da surdez congénita são eliminados quando implementado um sistema alternativo de comunicação, sendo que com a criança autista esses sinais mantêm-se. Sabendo-se que não é possível detetar o autismo antes do nascimento, é importante estar-se atento a alguns sinais que podem surgir na primeira infância para que a intervenção seja efetuada o mais atempadamente possível e nas áreas onde se encontram mais lacunas, que normalmente é a socialização. Neste processo devem ser intervenientes ativos os pais, educador/a de infância, médicos, terapeutas, entre outros. Assim, “(...) é urgente e importante o trabalho em equipa, para que a partilha de ideias e conhecimentos possam conduzir a novas aprendizagens e saberes sobre a temática do autismo” (Cavaco, 2009, p. 147).

No que diz respeito à prevalência desta perturbação, muitas investigações concluem que há uma maior proporção de rapazes em relação às raparigas variando entre dois rapazes para uma rapariga e quatro rapazes para uma rapariga (Soares , et al., 2000). Há ainda dados que indicam que existem aproximadamente 2 a 7 indivíduos com autismo em cada 1000, sendo que 1/10 desses apresenta um grau grave da PEA (Cavaco, 2009). É importante referir que a informação relativa à prevalência depende da forma como os dados são analisados bem como da forma como é realizado o diagnóstico.

3. Níveis de gravidade

De acordo com o DSM-V (APA, 2014) existem três níveis de gravidade para a Perturbação do Espectro do Autismo, sendo eles o *nível 3* caracterizado pelo facto de a criança necessitar de suporte muito substancial, o *nível 2*, no qual

a criança necessita de suporte substancial e por fim o *nível 1* onde o suporte a prestar à criança é mais básico que os anteriores. Estes três níveis diferem no que diz respeito à comunicação social e aos comportamentos restritos e repetitivos. Em relação ao nível 3, a comunicação social é caracterizada por grandes dificuldades nas capacidades verbais e não-verbais que por sua vez causam graves défices no funcionamento e na iniciação de interações que se mostra muito limitada. No que diz respeito aos comportamentos restritos e repetitivos é extremamente difícil lidar com a mudança desses comportamentos e por isso a criança é muito inflexível, oferecendo bastante resistência em mudar o foco ou a ação. No nível 2, a criança apresenta défices bem marcados nas habilidades verbais e não-verbais de comunicação social prejudicando o início da interação com os outros, apresentando respostas muito reduzidas. No que diz respeito ao comportamento a criança, apresenta bastante inflexibilidade do comportamento e tem alguma dificuldade em lidar com a mudança. No nível 1, a criança apresenta alguma dificuldade de comunicação bem como uma comunicação social com alguma dificuldade em iniciar interações sociais podendo parecer que tem pouco interesse nessas interações. No que diz respeito aos comportamentos restritivos, por ter inflexibilidade de comportamentos, apresenta dificuldades de funcionamento num ou mais contextos bem como na mudança de atividades. Tem dificuldades de organização e planeamento que dificultam a independência.

4. Características da Perturbação do Espectro do Autismo - PEA

Após a abordagem aos níveis de gravidade que esta perturbação pode apresentar é crucial perceber quais as características gerais de um indivíduo com PEA. É importante saber que os sintomas e características da PEA podem ser diferentes em fases da vida distintas, mas não quer isto dizer que o diagnóstico possa ser alterado (Correia, 2014).

Até ao ano 2013 era possível definir a PEA em diferentes grupos. Desde essa data, com a publicação do DSM-V foi possível verificar algumas alterações. O autismo passou a ser designado apenas por *Perturbação do Espectro do*

Autismo (PEA) contendo diferentes graus de gravidade. Quanto aos sintomas também houve a definição de dois grandes grupos: *Défice na comunicação e interações sociais* e *Comportamentos repetitivos, interesses e atividades restritas*. Estas alterações podem vir a proporcionar a identificação mais precoce da PEA nas crianças.

De acordo com o DSM-V (APA, 2014), é possível definir algumas características da Perturbação do Espectro do Autismo tendo em conta alguns padrões de comportamento repetitivos e restritivos bem como atividades de interesse da criança que podem mostrar variadas atuações tendo em conta a idade da criança, as suas capacidades e as respostas que pode obter. A maior parte dos comportamentos estereotipados e repetitivos incluem movimentos motores simples, uso dos mesmos objetos de forma repetitiva e discurso também repetitivo recorrendo várias vezes à ecolalia, ao papaguear de palavras ouvidas mais ou menos imediato, uso da segunda pessoa do singular quando se quer referir a si próprio e socorrendo-se do uso estereotipado de palavras, frases ou padrões prosódicos (APA, 2014, p. 62).

Nora Cavaco (2009) apresenta os sintomas específicos divididos em três grandes grupos de características da PEA. Perturbações no desenvolvimento da interação social recíproca, caracterizada por indiferença social significativa em relação a outras pessoas e a interação social passiva. Alguns podem apresentar interações sociais estranhas, desenvolvendo-se unilateralmente e de forma inoportuna sendo a sua empatia limitada, mas podendo demonstrar afeição dependendo das características individuais. No que diz respeito às características da comunicação verbal e não-verbal a autora aponta a ausência de linguagem de algumas crianças com PEA, mas outros podem desenvolvê-la. As capacidades linguísticas das crianças com PEA apresentam algumas particularidades nomeadamente a ecolalia (repetir o mesmo som ou a mesma palavra várias vezes), a inversão de pronomes e invenção de algumas palavras, falham muitas vezes na resposta quando interpelados por outros e, por isso, podem necessitar de um suporte para a sua comunicação. A última categoria de características das crianças com PEA defendida pela autora está relacionada com os interesses e comportamentos repetitivos e muito restritos no que diz

respeito à sua variedade. São repetitivos e ritualizados os comportamentos destas crianças, sendo por isso normal haver uma resistência muito grande quando ocorrem mudanças significativas no ambiente destas, originando dificuldades e angústias profundas. As crianças com esta perturbação apresentam ainda preocupação e interesses por temas muito específicos.

Há ainda outras características que não se incluem nos grupos acima apresentados como por exemplo, sentimento de ansiedade, dificuldades no sono e na alimentação e ações consequentes de comportamentos autoagressivos. Ao nível cognitivo há variações nas crianças com PEA, algumas podem ter inteligência média ou superior e outras ainda um atraso profundo. Contudo, “em três quartos dos casos do Espectro do Autismo, existe, concomitantemente, uma deficiência mental” (Cavaco, 2009, p. 137).

4.1 Características de socialização

Centrando-se este trabalho no desenvolvimento social da criança com PEA é importante analisar mais pormenorizadamente os défices e características que existem na “reciprocidade social-emocional (isto é, a habilidade em envolver-se com outros e partilhar pensamentos e sentimentos)” (APA, 2014, p. 61). De acordo com a mesma fonte, é possível verificar, em crianças pequenas que tenham esta perturbação, essas características bem vincadas. Estas crianças podem apresentar pouca ou nenhuma atividade de interação social e inclusive nenhuma partilha de emoções, resultando falha na imitação do comportamento dos pares. “A exclusão social do autista emerge das conceções pré-conceituadas a respeito do que podem ou não fazer, que competências têm, qual o nível de desempenho que revelam estas crianças” (Cavaco, 2009, p. 124). Rita Jordan (2000) aponta ainda que “as dificuldades sociais estão no cerne do autismo, pelo que não é de surpreender que elas façam parte de todos os aspetos do ensino e da aprendizagem” (Jordan, 2000, p. 40).

É importante ter em linha de conta que,

os défices no desenvolvimento, manutenção e compreensão dos relacionamentos devem ser julgados por comparação com as normas para a idade, género e cultura. O interesse social pode estar ausente, reduzido

ou ser atípico, manifestando-se pela rejeição dos outros, passividade ou abordagens inapropriadas que parecem agressivas ou disruptivas. (APA, 2014, p.62).

As crianças com PEA têm dificuldade em comentar, partilhar sentimentos ou conversar porque a sua linguagem é na maior parte das vezes unilateral, tendo uma falha na reciprocidade social, sendo usada maioritariamente para efetuar pedidos.

A *Triade de Lorna Wing* citada por Miguel Correia (2014) aponta para três desvios que caracterizam o autismo, sendo um deles relativo à interação social. (Correia, 2014). Assim, estas crianças apresentam indiferença e isolamento, parecendo, por vezes afetuosos, abraçando e aproximando-se de algumas pessoas, mas na realidade podem adotar esse comportamento independentemente da pessoa e/ou situação. As crianças com PEA têm dificuldade em estabelecer contacto visual o que provoca dificuldades na relação com o outro, diminuindo a capacidade de imitação e por isso provoca falhas na aprendizagem (Correia, 2014).

De acordo com Raun Kaufman (2016) a socialização é baseada em quatro fundamentos, sendo eles, o contacto visual e a comunicação não-verbal, a comunicação verbal, o período de atenção interativa e a flexibilidade. De acordo com Kaufman, todo o trabalho a ser efetuado com uma criança com PEA deve passar por esses quatro processos para se tentar que as suas dificuldades sociais diminuam. O contacto visual é uma das formas mais básicas de manter contacto com alguém, mas as crianças com PEA têm muita dificuldade em mante-lo. "(...) uma vez que o autismo é uma perturbação sociorrelacional e o contacto visual é uma das formas mais poderosas de criar relações interpessoais" (Kaufman, 2016, p. 97) é necessário desenvolver essa capacidade nas crianças com PEA. Associado à falta de contacto visual está também a comunicação não-verbal, nomeadamente à inexistência de gestos, expressões faciais, dificuldade na orientação corporal e na entoação da fala. A comunicação verbal pode ser uma competência difícil de atingir por parte de uma criança com PEA. Sempre que o objetivo é fazer com que uma criança com PEA comece a falar é preciso desafiar-la a "usar palavras que têm significado para ela" (Kaufman, 2016, p. 106). É importante estas crianças aprenderem que, usar as

palavras pode ser muito valioso para elas pois vão poder chegar mais longe num pedido, numa dádiva de informação e mais tarde na conquista da socialização. A forma como se responde a uma criança que tentou falar é extremamente importante para a valorização da sua comunicação. Em terceiro lugar, o período de atenção interativa ou atenção conjunta caracteriza-se pela capacidade de a criança interagir e efetuar comunicação propriamente dita com alguém. Normalmente uma criança com PEA tem uma atenção conjunta deficiente, caracterizada por falhas em apontar, mostrar ou trazer objetos e elementos para partilhar com os pares ou incapacidade em seguir o olhar de alguém, são também uma das características precoces das crianças com esta perturbação (APA, 2014). A atenção conjunta “refere-se ao período de tempo em que o seu filho pode ficar envolvido numa atividade interativa com outra pessoa” (Kaufman, 2016, p. 121). O objetivo é tentar interagir com a criança de maneira a que este tipo de tempo de atenção da criança se prolongue por intervalos de tempo sucessivamente maiores. Por fim, a flexibilidade define-se por dar oportunidade à criança de viver algumas experiências em que terá de sair da rotina que ela própria estabelece para si. A flexibilidade implica que todos os adultos sejam muito previsíveis e que apresentem essas mudanças com alguma antecedência à criança para que não seja difícil, ou tão difícil, a sua aceitação por parte da criança.

II – EDUCAÇÃO FORMAL

Tendo em conta que esta investigação vai, dentro do possível, apresentar o desenvolvimento social de uma criança com PEA em três contextos diferentes é importante que sejam referidos, na generalidade, os tipos de educação que neles são praticados. Assim sendo, neste tópico vai ser apresentada a *educação formal* que é associada às escolas e no tópico seguinte será abordada a *educação não-formal* que corresponde aos outros dois contextos, o CATL e o CNE.

Em Portugal, o sistema educativo está desenvolvido através de um conjunto organizado de estruturas que concretizam o direito à educação e podem ter a sua responsabilidade atribuída a diferentes instituições e entidades, sendo ela públicas, particulares e cooperativas (Lei de Bases do Sistema Educativo , 2005). A mesma lei aponta ainda para a existência de um sistema educativo que se organiza em diferentes tipos de educação, sendo elas a *educação pré-escolar*, a *educação escolar* e a *educação extraescolar*.

Como referido anteriormente será abordada agora a educação formal, a qual está relacionada sempre a instituições, e práticas exercidas, em que os principais intervenientes são os alunos e os professores. Esta educação está compreendida entre o ensino básico, secundário e superior. O desenvolvimento neste sistema de ensino está associado a etapas, graduações e avaliações quantitativas. Cada ano académico está dividido em períodos, nos quais são lecionadas diferentes disciplinas que contêm um programa reconhecido por órgãos superiores (Neto-Mendes & Martins , 2016). Neste tipo de organização, os sucessos escolares são naturalmente recebidos, os fracassos causam uma procura da culpa desse insucesso que geralmente cai sobre as famílias e/ou o contexto de vida dos alunos (Neto-Mendes & Martins , 2016).

No que diz respeito ao ensino básico, frequentado atualmente pelo sujeito do nosso estudo de caso, é importante reter alguns dos seus objetivos. Neste campo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) aponta para uma educação que seja capaz de garantir a descoberta e o desenvolvimento dos interesses e aptidões de cada um através de cada uma das áreas de desenvolvimento. O equilíbrio entre o saber e o saber fazer, a teoria e prática e a cultura escolar e a cultura do quotidiano também é apontado como um objetivo a cumprir. Tendo em conta o objetivo geral desta investigação é importante referir objetivos mais específicos como o proporcionar experiências que favoreçam a maturidade socio-afetiva, promovendo a relação e cooperação na realidade que os rodeia. O objetivo *j*) do *artigo 7º* da Lei de Basas do Sistema Educativo (2005), aponta para a importância de assegurar às crianças com necessidades educativas específicas as condições necessárias para o seu desenvolvimento e aproveitamento efetivo das suas capacidades. No que diz respeito às crianças

com necessidades educativas especiais o artigo 29º, da Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), assegura a existência de atividades de acompanhamento e complemento pedagógicos positivamente diferenciados.

É importante perceber de que forma evoluiu a educação especial em Portugal e por isso será agora apresentada, de uma forma muito sumária, a evolução da educação especial bem como, os direitos que têm as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) quando inseridas numa turma de ensino regular.

O direito à educação, por parte de crianças com NEE surge em Portugal em meados do século XIX, mas apenas nos anos 60 do século XX é que nasce o conceito de NEE, mas ainda muito próximo daquilo que foram os asilos para as pessoas com alguma alteração de comportamentos ditos normais. Esta visão de educação especial permaneceu até à Revolução do 25 de Abril. Depois desse período, pais de crianças com deficiência e técnicos construíram *escolas especiais*, que acolhiam as crianças que apresentavam alguma deficiência. Após o período da revolução, Portugal ficou mais exposto à influência de novas ideias sobre a educação especial. Uma das ideias a ultrapassar era a de um “modelo médico de abordagem da deficiência, centrada nos indivíduos e na compreensão das suas incapacidades, por uma abordagem mais aberta e centrada na interação entre as pessoas e o meio” (Capucha & Nogueira , 2015, p. 500). Assim, começa a surgir o conceito de *escola inclusiva* onde crianças, com e sem alguma deficiência, são incluídas no mesmo estabelecimento de ensino, tendo este de se adaptar às crianças que nele estão a aprender. Este período fica então marcado pela transição dos alunos das escolas especiais para as escolas de ensino regular. Desde 2014 até à atualidade assistiu-se à continuação da expansão da escola inclusiva e à intervenção no sentido de melhorar o seu desempenho, (...) trabalhando-se sobretudo ao nível da diferenciação, qualificação e focalização das medidas de ensino especial das crianças com deficiência” (Capucha & Nogueira , 2015, p. 500). Vigorou até há pouco tempo em Portugal o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro que esclarecia os apoios especializados na educação especial em diferentes valências. Muito recentemente o vigésimo primeiro governo português apresentou como uma das

suas propostas a aposta numa escola inclusiva “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-lei 54/2018 p. 1). Assim, a seis de julho, surgiu o *Decreto-lei nº54/2018 – Diário da República nº129/2918 série I de 2018-07-06* que apresenta a concretização do “direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (Decreto-lei nº 54/2018 p. 1). Este Decreto-lei tem como eixo a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia que existe na convivência dos alunos na sua diversidade, encontrando formas de se relacionarem com essas diferenças. Para isso é necessário que sejam adequados alguns processos de ensino tendo em conta as características e condições individuais de cada aluno, sendo mobilizados todos os meios de que dispõe para que todos façam parte e participem na vida da comunidade educativa (Decreto-lei nº 54/2018). Para que esta forma de abordar a inclusão aconteça é importante apostar-se na autonomia das escolas, tendo destaque os docentes de educação especial pois passam a ser parte ainda mais ativa nas equipas educativas e na deteção das necessidades adjacentes a cada caso, a cada aluno. Com este Decreto-lei é também possível perceber que se abandona a ideia de que é necessário categorizar e ter um diagnóstico fechado para se iniciar a intervenção. O importante é que através de percursos diferenciados todos os alunos atinjam o sucesso educativo e que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória tenha sido atingido. Mais uma vez é focado o papel dos pais ou encarregados de educação no que diz respeito aos seus deveres e direitos em participar ativamente na tomada de decisões em relação à vida dos seus filhos. São apresentadas no Decreto-lei nº54/2018 os princípios, medidas e normas orientadores para garantir a inclusão respondendo às necessidades, diversidade e potencialidade de cada aluno e promovendo a sua maior participação e aprendizagem no que engloba a comunidade educativa.

III – EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Surge neste momento a necessidade de abordar o conceito e características da *educação não formal* na medida em que o nosso sujeito, objeto de estudo (estudo de caso) frequenta dois contextos onde usufrui desse tipo de educação, um Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) e o Corpo Nacional de Escutas (CNE). Estas duas atividades fazem parte da educação extraescolar que se caracteriza por englobar o aperfeiçoamento e atualização da cultura, aperfeiçoamento profissional e podem dela fazer parte vários tipos de iniciativa (Lei de Bases do Sistema Educativo , 2005).

Para se perceber a importância deste tipo de educação é preciso perceber que, de facto ele difere da educação formal.

“Una de las clasificaciones más extendida y aceptada es la que considera que la educación puede ser formal, como sistema educativo organizado e institucionalizado, no formal como educación organizada fuera del marco académico, e informal para referirse a los aprendizajes obtenidos como consecuencia de la interacción del individuo con el medio” (Esclapez, 2008).

Assim, é importante perceber de que trata este conceito e se há de facto uma definição de *educação não formal* aceite por vários autores ou se há várias ideias sobre esta definição.

De acordo com Garcia (2005) não há uma definição perfeita que nos apresente a *educação não formal* na sua plenitude, “não é um conceito pronto, pois sua definição não está dada, mas ela esta sendo criada e recriada. Nessa perspectiva, nós, atuantes nessa área, somos também criadores” (Garcia, 2015, p. 27).

Uma possibilidade de definição de educação não formal é apresentada por Toni Cuadrado Esclapez (2008) como a educação que “se ofrece com el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos.” (Esclapez, 2008).

De acordo com Garcia (2005), o grande foco de atuação da educação não formal é procurar respostas para algumas questões relacionadas com a formação integral do Homem dando-se valor a experiências que não têm

prioridade na educação escolar/formal. O autor afirma que a educação não formal dá “propostas diferentes daquelas oferecidas pelo sistema formal” (Garcia, 2015, p. 40) e propõe-se a “atender àqueles que a escola formal tem dificuldade de integrar no seu cotidiano” (Garcia, 2015, p. 40). Apesar de já se começar a construir um significado acerca desta questão da educação não formal é importante perceber o que vários autores dizem sobre o conceito. A educação não formal

diz respeito às instituições, associações, organizações e fundações (...) que trabalham com a educação como mediadora nos processos de construção do conhecimento, independente do público, objetivo, conteúdo, durabilidade, espaço e lugar em que se desenvolve a proposta (Garcia, 2015, p. 64).

Assim, esta educação engloba ações intencionais que interferem na formação dos indivíduos que nela participam, mas diferente da educação formal.

O autor apresenta algumas das características da educação não formal como por exemplo: ser flexível no que diz respeito aos tempos e conteúdos abordados; não necessita de uma certificação apesar de possuir formalidades ainda que difiram da educação formal; não é uma educação considerada escolar tendo por isso um baixo grau de institucionalização e de estruturação; envolve a comunidade valorizando a cultura e as necessidades dos indivíduos; tem uma ligação prática ao cotidiano havendo uma flexibilidade para a adaptação de conteúdos; interfere na formação do indivíduo; pode proporcionar uma relação prazerosa no processo de ensino-aprendizagem através de uma liberdade de atuação possibilitando a criação, o novo e novas maneiras de fazer as coisas; pode acontecer em diferentes contextos e ter custos financeiros menores favorecendo a participação. Assim, pode ser um campo de atuação bastante amplo, heterogêneo, diverso e disperso.

De acordo com Coombs (1986), citado por Garcia (2015), a educação não formal deveria ser um “(...) conjunto de atividades de ensino e treinamento que constitui, ou deveria constituir, um importante complemento para o ensino formal de qualquer país” (Garcia, 2015, p. 65 e 66). De acordo com Coombs (1986) esta educação deveria atingir a vida de muitas pessoas, podendo contribuir para o desenvolvimento pessoal e da sociedade, dando um grande contributo e enriquecimento cultural e de autorrealização de cada um dos indivíduos.

Outro autor, Trilla (1996), citado por Garcia (2015), define a educação não formal onde várias instituições e atividades não escolares foram criadas para satisfazer determinadas carências e para atingir objetivos educativos, caracterizando-se por ser um tipo de educação “intencional, metódica, com objetivos definidos, mas não circunscrita à escolaridade convencional” (Garcia, 2015, p. 74). Assim, Garcia (2015) afirma que “o facto de possuir uma aparente liberdade a atuação, a não fixação de tempo e de espaço e a flexibilidade na adaptação de conteúdos não indicam que a educação não formal não possui organização e estrutura definida” (Garcia, 2015, p. 75).

Ainda Afonso (1989), citado por Garcia (2015), define algumas características que a educação não formal deve apresentar como ser de carácter voluntário, tanto por parte de quem participa como pela parte de quem a prepara e organiza; promove a socialização e solidariedade; visa o desenvolvimento e a mudança social; não é demasiado formal nem hierarquizada; favorece a participação e a investigação em projetos de desenvolvimento e tem, por natureza, formas de participação descentralizada. Afonso (1989), citado por Garcia (2015), refere ainda outras características como sendo uma educação que de um modo geral ocorre fora das escolas, não envolve conteúdos muito organizados, a participação é voluntária, por norma não envolve critérios de admissão. De acordo com Simson, Park e Fernandes (2007), citadas por Garcia (2015, p.82), “a educação formal pode possibilitar experiências únicas exatamente por poder ser diferente a cada vez e por considerar os desejos daqueles que estão envolvidos naquela proposta educacional específica”. As mesmas autoras compreendem a educação não formal como um espaço onde é possível valorizar tanto as intenções e desejos de todos os envolvidos bem como as escolhas conscientes dos adultos educadores.

O Program of studies in non-formal education, 1974, citado por Garcia (2015, p.71) refere que,

usualmente, a educação não formal se concentra na melhora na vida social e pessoal, na capacitação ocupacional e competência profissional. Nessas ênfases, educação não é uma meta; mas sim o meio para se atingir uma meta. (...) Tem um valor somente quando pode ajudar o estudante a produzir mudanças em si mesmo, e em seu meio ambiente de acordo com sua(s) meta(s) (Garcia, 2015, p. 71).

Gohn (1997), citado por (Garcia, 2015), define haver diferentes modalidades de existência da educação não formal, dependendo das áreas de abrangência. Assim, a educação não formal pode ser descrita como um processo que envolve a aprendizagem sobre os direitos de cada um dos envolvidos como cidadãos, focando-se nos interesses dos indivíduos, no meio social e natureza que os rodeia através da participação em atividades de grupo. Este tipo de educação não formal é muito característico da prática pedagógica do Corpo Nacional de Escutas (CNE) que será apresentado no tópico seguinte, dado que a criança, objeto deste estudo, frequenta os escuteiros. Outra forma de educação não formal é caracterizada pela capacitação dos indivíduos para o trabalho e habilidades bem como o desenvolvimento de potencialidades. Em terceiro lugar surge a educação não formal focada que capacita os indivíduos para que sejam capazes de resolver problemas do dia-a-dia. Por último existe a educação não formal que apoia na aprendizagem de conteúdos de nível escolar formal, mas que acontecem em espaços diferenciados. Estas últimas estão associadas à prática exercida no centro de estudos frequentado pelo jovem do estudo de caso apresentado no próximo tópico.

De acordo com o mencionado acima, pode-se representar a educação não formal do escutismo e do centro de estudos como um complemento à educação formal tendo em conta que desenvolve competências inerentes à educação escolar.

Chamamos a atenção para o sentido que se pode dar à complementaridade: essa relação complementar entre os campos da educação não formal e formal é utilizada, muitas vezes, como um preenchimento, um adicional, como se a primeira completasse a segunda (Garcia, 2015, p. 90).

“Na área da educação escolar, há uma tendência em se desprezar todo o saber que não é escolar” (Garcia, 2015, p. 29). De acordo com o autor há dois tipos de saberes que são adquiridos: um na escola, sendo este sistematizado e possível de comprovar de forma crítica e racional e um segundo adquirido através da observação, tradições, oralidade e senso comum e por isso é sensível aos argumentos da ciência que se pode provar. Assim, Deleuze e Guattari (1997) esclarecem sobre a relação entre o saber instituído e o saber cotidiano. Na primeira situação a proposta é descobrir, comprovar formas e na segunda, segue

em direção ao seu fazer, em busca de «singularidades», ou seja, acontece, “faz-se e se realiza nos acontecimentos do seu cotidiano em busca de responder aos seus problemas, e não com a intenção de responder problemas gerais e universais” (Garcia, 2015, p. 31).

Assim o autor defende a educação não formal como “o lugar do não instituído, de uma educação que vem criando a sua lógica, o seu modus operandi” (Garcia, 2015, p. 32 e 33). O mesmo autor olha a educação não formal como um meio para alcançar crianças e jovens oriundos das camadas pobres da sociedade onde estas têm atividades para passar o tempo, brincar, ocupar a cabeça com coisas mais interessantes do que com as más companhias, ou seja, atividades vistas como de grande importância e que são pouco valorizadas, por muitos setores, ao se considerar a contribuição para a construção do homem social. É importante ter em linha de conta que,

o momento social atual, no qual a escola, como uma das representantes da educação formal, não dá mais conta de responder a todas as demandas sociais que lhe são impostas: de educação, cuidado, formação, atendimento, guarda, proteção e socialização dos indivíduos (...) (Garcia, 2015, p. 40)

então, mostram-se muito importantes os contextos de educação não-formal a que qualquer criança e jovem deveria ter acesso.

Agora serão abordados dois tipos de educação não formal, nomeadamente o Centro de Atividade de Tempos Livres (CATL) e o Corpo Nacional de Escutas (CNE).

1. Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL)

Tendo em conta que o sujeito que faz parte deste estudo de caso frequenta um CATL será necessário perceber qual é o objetivo da existência destes centros, como se organizam, de que maneira aceitam a inscrição de uma criança com PEA e, por fim, de que forma é que proporcionam um desenvolvimento social adequado às características diferentes de cada criança.

De acordo com o 51º artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo , 2005) a ocupação dos tempos livres deve corresponder a momentos que proporcionem formação integral e realização pessoal das crianças e jovens que deles usufruam. Os tipos de atividades de complemento escolar devem ter como objetivo o enriquecimento cultural, cívico e possibilitar a inserção na comunidade. Estas atividades podem ter um caráter nacional, regional ou local e devem envolver na sua preparação, organização e avaliação, as crianças e jovens que delas vão usufruir.

De acordo com Macedo (1998), os Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL) têm quatro grandes objetivos a atingir. Um dos primeiros objetivos apresentado é promover a participação da criança em grande grupo para que tenha oportunidade de se integrar de forma natural na sociedade. Permitir que cada criança, individualmente e em grupo, perceba quais as suas aspirações e objetivos a atingir de forma livre. O terceiro objetivo está intimamente ligado com um dos objetivos desta investigação, ou seja, “criar um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal de cada criança (...) por forma a ser capaz de se situar e expressar num clima de compreensão, respeito e aceitação de cada um” (Macedo, 1998, p. 7). Por fim, surge a ligação com a comunidade, sendo um dos objetivos o favorecimento das relações entre família, escola, comunidade e estabelecimento promovendo e valorizando estas relações e a rentabilização dos recursos de cada uma das vertentes. Cabe aos profissionais de cada CATL garantir um ambiente físico adequado, calmo acolhedor e agradável para todas as crianças e jovens que façam parte dele, devem ter em consideração o número de pessoal necessário e uma preparação adequada para garantir condições de organização e atendimento apropriados. É também função dos profissionais

organizar e proporcionar atividades de acordo com as vontades das crianças e jovens integrando, sempre que possível, um projeto de animação sociocultural. É importante reter que ao nível artístico as crianças e jovens que frequentam os CATL podem usufruir de várias possibilidades, nomeadamente a integração de projetos, referidos anteriormente, que podem envolver várias áreas de interesse que são mais difíceis de conhecer na escola, por exemplo, a música, a expressão plástica, a dança, a literatura, a fotografia a expressão motora, o teatro, entres outras. O Centro de Atividades de Tempos Livres deve manter uma relação muito próxima com a família das crianças e jovens que dele fazem parte, sempre com o objetivo de parceria partilhando responsabilidades a vários níveis. É dever dos profissionais que gerem um CATL proceder ao acompanhamento do desenvolvimento de cada criança a vários níveis, desde a formação pessoal e social, expressões, estudo acompanhado e desenvolvimento do mundo (Pedrosa, 2016). De acordo com a mesma autora, e devido à pluralidade de idades que se podem encontrar no CATL, é importante que seja criada uma organização equilibrada das atividades para que a programação das mesmas chegue de forma adequada a todas as crianças e jovens.

Araújo (2009) defende que a função destes profissionais “não é dar, deliberadamente, acesso à cultura, ou a mais cultura, mas disponibilizar os meios para que as crianças se possam exprimir e experimentar novas formas de melhorar o Mundo” (Araújo, 2009, p. 151). O objetivo de ação de cada educador destes centros de estudo deve ter em conta o desenvolvimento global das crianças e jovens enriquecendo-o ao nível cognitivo, afetivo, social e escolar. “Trata-se de fazer com que as crianças compreendam a sociedade em que vivem e consigam adquirir instrumentos para lidar com ela, tendo em conta os constrangimentos com que se deparam diariamente” (Araújo, 2009, p. 151).

É um desafio para quem gere um CATL perceber quais as necessidades específicas de cada criança em cada momento de aprendizagem. Por esta razão é importante que se crie um equilíbrio entre cada uma das tarefas a executar, sendo elas escolares, de tempo livre, de participação em atividades e projetos artísticos (Pedrosa, 2016).

Ao nível de instalações é importante que estas estejam adequadas ao número de crianças que envolve, tendo em conta que podem frequentar o CATL crianças dos 6 aos 13 anos, bem como aos seus interesses (Macedo, 1998). Além de salas para os momentos de estudo é crucial a existência de áreas polivalentes onde as crianças e jovens possam desenvolver atividades lúdicas das mais variadas formas. É importante que exista também um espaço exterior amplo para atividades ao ar livre.

No que diz respeito à admissão de uma criança ou jovem com algum tipo de necessidade educativa especial, Macedo (1998) afirma que esse tipo de admissão deve passar por uma avaliação conjunta dos técnicos do estabelecimento e técnicos especialistas que acompanham essas crianças. O CATL, para acolher uma destas crianças, tem de estar dotado do “número de unidades de pessoal técnico necessário para o funcionamento da valência” (Macedo, 1998, p. 13). Estes estabelecimentos têm que assegurar aos técnicos o apoio específico necessário, para interagir com estas crianças, através dos serviços dos Centros Regionais de Segurança Social bem como de outros serviços especializados. Consequentemente, a admissão de uma criança com necessidades educativas especiais pode implicar o aumento dos profissionais do CATL, bem como a diminuição do número de crianças e jovens no grupo.

Olhando para a sociedade em que vivemos, é possível verificar os inúmeros desafios que estão atribuídos ao campo da educação. Sendo os Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL) uma organização de educação não-formal, podem ser um meio de “soluções inovadoras na articulação do projeto escolar com os desafios sociais, nomeadamente no complemento de projetos e estratégias pedagógicas que visem a socialização de crianças e jovens” (Caçanheira, Pereira, Silva, Temudo, & Violante, 2005, p. 1). De acordo com os mesmos autores, o CATL pode ainda agir com outros fins, nomeadamente na utilização das suas possibilidades educativas contribuindo para a construção de cidadãos participativos e solidários que sejam capazes de práticas de igualdade de oportunidades e promover a educação entre pares e diferentes gerações. Pais e encarregados de educação veem no CATL uma resposta social onde encontram horários prolongados para o acompanhamento

das necessidades das crianças bem como as atividades adequadas a esse público (Pedrosa, 2016).

É importante olhar para o CATL não restringindo a sua prática a um espaço físico definido, mas adaptável em relação aos jovens que acolhe e em relação à comunidade envolvente, suprimindo as necessidades primárias que são diferentes em cada contexto. O facto de se alargar os espaços em que o CATL pode atuar contribui para a “formação das crianças e jovens chamados a intervir na deteção e recriação dos recursos, delimitados ou exponenciados pela implicação dos agentes locais” (Caçanheira, Pereira, Silva, Temudo, & Violante, 2005, p. 3). Assim, jovens e instituições locais colaboram mutuamente para a valorização e o reconhecimento do ambiente como condicionantes do desenvolvimento. Para isso acontecer é preciso que os profissionais que estão à frente do CATL, e a própria instituição, tenham capacidade e abertura para “romper com as conceções tradicionais dos seus espaços e atividades” (Caçanheira, Pereira, Silva, Temudo, & Violante, 2005, p. 5) tendo em conta as expectativas das crianças relativamente às atividades e interações que ocorrem nos CATL. Assim será possível transformar os CATL em organizações em que o foco é o interesse dos seus jovens promovendo o seu desenvolvimento, sendo que para estes a escola é “cada vez menos a única resposta às suas necessidades, aos seus anseios e a uma formação pessoal e cívica muniadora de capacidades para enfrentar as transformações sociais” (Caçanheira, Pereira, Silva, Temudo, & Violante, 2005, p. 5). Deste modo ao CATL também cabe promover o desenvolvimento de cidadãos ativos, participativos, criativos, solidários que sabem olhar para a diferença como um ponto forte de desenvolvimento social.

2. Corpo Nacional de Escutas (CNE)

Tendo em conta que o sujeito do nosso estudo de caso, o A., frequenta o Corpo Nacional de Escutas (CNE) desde os 6 anos de idade é importante a bordar este tipo de formação. Iremos então clarificar a história do escutismo, os seus objetivos educativos e as propostas de desenvolvimento dos jovens. Em

relação à criança com PEA, Miguel Correia (2014) afirma que “no que diz respeito à interação social, talvez seja útil envidar esforços no sentido de integrar a criança noutros contextos grupais de forma a desenvolver as competências sociais” (Correia, 2014, p. 98)

2.1 História, Missão e Valores

O escutismo foi fundado em por Baden Powell (BP), que em 1907 realizou o primeiro acampamento escutista de todos os tempos na ilha de Brownsea no sul de Inglaterra (Baden-Powell, 2004).

O escutismo, na forma como B.P. o idealizou, está assente em 4 princípios proporcionando às crianças que o frequentam um suporte de apoio para que se desenvolvam de forma plena. Em primeiro lugar encontra-se a possibilidade de as crianças serem felizes e poderem escolher fazer aquilo que gostam e que lhes dá verdadeiro prazer. Em segundo lugar, o escutismo oferece uma oportunidade de serem criativos através da vida ao ar livre e com o contacto com a natureza. “O ar livre permite à criança redescobrir os ritmos naturais, jogar livremente, correr, desenvolver o corpo, enfrentar os elementos, organizar o seu espaço de vida” (Benard, et al., 1986, p. 10). Outro nível assenta na oportunidade das crianças e jovens viverem uma experiência numa pequena sociedade que é o seu grupo de irmãos escutas. Através do jogo entre equipas e da troca de ideias e conselhos, as crianças aprendem a agir de acordo com as relações sociais que criam. Por fim, o escutismo permite às crianças e jovens sentirem-se úteis na sociedade onde vivem e desenvolve o “desejo natural de ser útil a alguém (...), (Benard, et al., 1986, p. 10). Deste modo, estes jovens conseguem encontrar o seu lugar e o seu papel no mundo para que, ainda que seja pequena, consigam promover alguma mudança.

A educação do escutismo baseia-se então na oportunidade que se dá às crianças e jovens de se desenvolverem de acordo com os seus gostos e interesses, mas também de acordo com as suas possibilidades e capacidades. Aí surge um dos pilares importantes no escutismo que é o *adulto*. Apesar de não ter sido referido junto das quatro bases do escutismo, o papel do *adulto* é insubstituível na aprendizagem e desenvolvimento dos jovens escuteiros. “Não há educação possível sem uma certa relação com um adulto” (Benard, et al.,

1986, p. 10). Baden Powell defendeu a existência do *adulto* no escutismo na medida em que a criança necessita de desenvolver as suas capacidades de raciocínio permitindo confirmar ou não as suas convicções (Benard, et al., 1986). O escutismo propõe a esses adultos um papel de voluntariado agindo plenamente como é e vivendo em relação com as crianças e jovens ajudando-os a crescer. O fundador do escutismo afirmava que um educador no escutismo deve “possuir em si o espírito de um rapaz [jovem], (...), compreender os principais traços psicológicos das diferentes fases da vida de um rapaz [jovem] (...), ter mais atenção a cada um dos rapazes [jovens] do que ao conjunto (...) e desenvolver entre os rapazes [jovens] um espírito de unidade, para alcançar os melhores resultados” (Benard, et al., 1986, p. 11). O papel do adulto/educador no escutismo é acompanhar as crianças e jovens esforçando-se por os compreender, perceber as suas vontades, sonhos e ambições. Na relação que o adulto cria com cada um dos jovens e crianças o seu dever é descobrir o que cada um tem de bom dentro de si. “Se nos agarrarmos aos defeitos não veremos as qualidades, e a educação não será se não uma ação repressiva” (Benard, et al., 1986, p. 13). Neste sentido, é importante que o adulto seja acessível a diferentes temperamentos, características, vocações e particularidades de cada um dos jovens que podem passar pelas suas mãos enquanto voluntário no movimento escutista. Contudo, nem sempre é fácil perceber minimamente as características de alguns jovens e, por isso, é importante dar oportunidades para que os próprios jovens falem e comuniquem com os que têm oportunidade para os ouvir.

2.2 Método

O Programa Educativo do Corpo Nacional de Escutas (CNE), que será agora apresentado, diz respeito apenas ao Escutismo Católico Português no qual o A. se encontra inscrito. Esta proposta educativa é baseada naquilo que os escuteiros fazem, a forma como fazem e a razão pelo que o fazem, ou seja, é o espelho das atividades, do método escutista e a sua finalidade (Escutas S. N.-C., 2010). A proposta educativa do CNE apresenta as finalidades da associação fazendo dela parte a “intenção educativa, com base na análise das necessidades e aspirações dos jovens num determinado tempo e num contexto sociocultural

específico” (Escutas S. N.-C., 2010). Surgiu então a necessidade de responder à questão: *educamos para quê?* Assim, o CNE definiu que ajudaria jovens a crescer para se tornarem conscientes do *Ser*, tornando-se, entre outras coisas, cada um dos jovens um ser responsável autónomo, alegre, sensível, consciente de si próprio, das suas limitações e potencialidades; conscientes do *Saber* reconhecendo as suas imperfeições, valorizar as suas emoções e afetos, e conhecer capacidades e limites do seu corpo; bem como estarem capazes para *Agir* de acordo com as suas opções, respeitando os outros, cultivando amizades e vivendo o amor de forma plena. “O CNE ajuda os jovens a crescer para que com o Ser, Saber e Agir se tornem homens e mulheres responsáveis e membros ativos de comunidades, na construção de um mundo melhor” (Escutas S. N.-C., 2010, p. 4).

O método escutista está dividido em duas grandes áreas, sendo elas a estrutura educativa que o CNE proporciona e o método escutista.

Para questões pedagógicas o CNE organiza os seus jovens em quatro grandes grupos etários a que chamam secções: *Lobitos* dos 6 aos 10 anos de idade, os *Exploradores* dos 10 aos 14 anos, os *Pioneiros* dos 14 aos 18 anos de idade e, por fim, os *Caminheiros* que são jovens entre os 18 e os 22 anos. (Escutas S. N.-C., 2010). Pensando no foco desta investigação serão abordadas mais aprofundadamente as duas primeiras secções, Lobitos e Exploradores, pois são as secções pelas quais o A. já passou. Assim sendo, o grupo de Lobitos designa-se alcateia, é constituída por Lobitos que estão divididos em pequenos grupos que se designam *bandos* de cinco a sete crianças. O grupo seguinte é designado por expedição, é composto por Exploradores cujos pequenos grupos se denominam de *patrulhas* compostos por cinco a oito jovens. Será importante entender estas questões de organização em pequenos grupos quando, adiante, se falar de sistema de patrulhas. Cada uma das secções é orientada por um conjunto de adultos voluntários, já mencionado anteriormente, que se designa de *Equipa de Animação*.

O sistema Escutista pensado por Baden-Powell é caracterizado por ser um “sistema de auto-educação progressiva” (Escutas S. N.-C., 2010) que tem como pilares sete elementos imprescindíveis. Os sete elementos são muitas

vezes nomeados como as *sete maravilhas do método escutista*, sendo elas: *Lei e Promessa*; *Mística e Simbologia*; *Vida na Natureza*; *Aprender Fazendo*; *Sistema de Patrulhas*; *Sistema de Progresso Pessoal* e a *Relação Educativa*. Tendo em conta o objetivo desta investigação será apenas abordada a maravilha relativa ao sistema de progresso pessoal.

A perspetiva educativa do CNE engloba em si todos os aspetos a desenvolver na personalidade das crianças e jovens. O sistema de progresso pessoal enquadra todas as dimensões da personalidade humana sendo elas o *desenvolvimento físico*, *desenvolvimento afetivo*, *desenvolvimento do carácter*, *desenvolvimento espiritual*, *desenvolvimento intelectual* e *desenvolvimento social*. Cada uma das áreas de desenvolvimento tem definidas áreas de educação prioritárias organizadas em *trilhos educativos* que por sua vez têm em consideração as necessidades e aspirações das crianças em particular, encontrando-se assim os objetivos educativos. Tendo em conta a essência do presente trabalho serão apenas abordados os objetivos educativos relativos às áreas de desenvolvimento social e afetivo associadas aos grupos etários em que o A. esteve (lobitos) e está atualmente inserido (exploradores).

No que diz respeito ao *desenvolvimento afetivo*, o programa educativo do CNE aponta para três trilhos diferentes, sendo eles o *relacionamento e sensibilidade*, o *equilíbrio emocional* e a *autoestima*. Na seção dos mais jovens, lobitos, destaca-se o primeiro objetivo que se designa: “A1 - Escolho as minhas amizades e dou-me bem com todos” (Escutas S. N.-C., 2010, p. 10). Na segunda secção, exploradores, destaca-se também o primeiro objetivo que engloba o comprometimento por parte da criança/jovem de ter alguma influência no bem-estar e crescimento do grupo, mantendo uma relação amigável com todos os elementos.

O *desenvolvimento social* conta com a presença de três trilhos: *exercer ativamente cidadania*, *solidariedade e tolerância*, *a interação e a cooperação*. Nos lobitos os objetivos pertinentes a salientar são o primeiro relativo ao conhecimento de regras de boa educação que proporcionam as boas relações com os outros, o segundo relacionado com o respeito com o que é comum e por fim a capacidade de trabalhar com os outros. Nos exploradores há apenas um

objetivo pertinente para apresentar que é “dou exemplo de cumprimento de regras de boa convivência na comunidade” (Escutas S. N.-C., 2010, p. 18)

2.3 Escutismo inclusivo

Sendo o CNE uma instituição ao serviço da comunidade, faz sentido que este inclua todos aqueles que assim se mostrem interessados em fazer dele parte. O *posicionamento institucional e pedagógico do CNE* tem vários princípios que defendem e promovem o respeito pelos outros e aceita a sua participação no movimento independentemente da sua origem ou condição económica. Um dos princípios de inclusão no escutismo defende também que o CNE “procura, (...), garantir condições de ingresso, permanência e participação no Escutismo a todas as crianças e jovens que o queiram e que apresentem dificuldades de ordem económica” (Escutas C. N., *Posicionamento institucional e Pedagógico do CNE - Inclusão Social*, p. 2). É também dever do CNE formar e capacitar os voluntários adultos para que consigam exercer, da melhor forma, a inclusão social. Ainda nos princípios da inclusão social o CNE não se identifica com alguma forma de discriminação.

Noutro documento, intitulado de *Posicionamento Institucional e Pedagógico do CNE – Necessidades Educativas Especiais*, o Corpo Nacional de Escutas apresenta alguns princípios que defendem a presença de crianças com necessidades educativas especiais no movimento. Assim, alguns desses princípios apontam para que o CNE seja um espaço educativo e aberto à participação de crianças e jovens independentemente das suas necessidades particulares; todas as crianças serão vistas como um ser único e, sempre que possível, os agrupamentos de escuteiros terão autonomia para se organizarem de maneira a dar resposta a todas essas necessidades individuais; cada voluntário adulto terá em consideração as necessidades educativas no momento de programação do percurso educativo individual; cada dirigente (adulto voluntário) deve prestar especial atenção às crianças e jovens com NEE promovendo a inclusão, e o desenvolvimento da criança na convivência com os pares; é objetivo do CNE que as crianças com NEE, que fazem parte do grupo de escuteiros vivam uma vida escutista plenamente integrada nos seus

pequenos grupos de trabalho bem como, no seu grupo de faixa etária, Agrupamento, Núcleo, Região, Nacionais e Internacionais; o CNE vê a integração de uma criança com NEE como uma oportunidade educativa para todos. (Escutas C. N., Posicionamento Institucional e Pedagógico do Corpo Nacional de Escutas - NEcessidades Educativas Especiais).

Dentro da mesma linha de pensamento é importante perceber que o escutismo é feito para todos os jovens, independentemente das suas capacidades e que tanto os jovens com deficiências, como os que não as têm, beneficiam da presença de todos no escutismo. Para o jovem com deficiência é possível apontar algumas vantagens em frequentar um grupo de escuteiros, nomeadamente: a convivência com outros jovens da mesma idade sendo estimulado por eles e desafiado para atingir novos objetivos, aprender algumas tarefas do dia-a-dia, viver em grupo desenvolvendo as suas capacidades de relacionamento social e, com visão futura, proporcionar o alargamento das redes de contactos e conhecimentos para mais tarde se conseguir integrar mais facilmente num grupo da sociedade (Catholiques, 1994). Para o *restante grupo de jovens* a frequência de uma criança com N.E.E. no grupo será uma mais-valia na medida em que, com apoio dos voluntários do escutismo, poderão aprofundar as suas capacidades para que, conhecendo algumas características destas crianças, insiram nos seus projetos e atividades, oportunidades para que todos participem. Os jovens apelidados de “normais” terão ainda oportunidade de descobrir que essa “normalidade” é muito relativa em relação ao mundo em que vivem, pois são confrontados com pessoas muito diferentes e por isso aprendem a viver em comunhão respeitando-se. “Se estivermos verdadeiramente predispostos a respeitar a diferença, isso obrigar-nos-á, com certeza, a modificar em profundidade a forma como vivemos o escutismo” (Catholiques, 1994, p. 12).

Para que a integração de uma criança com N.E.E. seja feita de uma forma mais efetiva num grupo de escuteiros é importante que se tenham em conta algumas questões. O C.N.E. é um local para todos e para cada um individualmente e por isso o movimento escutista promove a convivência de jovens tão diferentes permitindo que cada um encontre o seu lugar em função das suas capacidades e dos seus limites. “O importante não é que todos façam

a mesma coisa, mas que todos contribuam, segundo as suas possibilidades (...)" (Catholiques, 1994, p. 18). É importante ter em consideração que o escutismo é um lugar de lazer e de educação, mas não de terapia. Os voluntários, membros das equipas de animação, não têm de ser especialistas em nenhuma área específica e por isso não têm de conhecer os relatórios escolares e médicos dos jovens que acompanham. Assim, é importante haver uma troca de ideias entre os encarregados de educação da criança/jovem com N.E.E. e a equipa de animação que o vai acompanhar para que estes fiquem atentos a todas as necessidades mais específicas que possam ter. "O mais importante é ser natural e estabelecer com o jovem deficiente a relação mais normal possível" (Catholiques, 1994, p. 23).

Para concluir este tópico é importante reter que "o escutismo será, pois, um local privilegiado onde se poderá expandir a socialização e a autonomia da criança" (Catholiques, 1994, p. 70). Relembrando a importância do adulto no escutismo é de realçar também que "o animador não deve deixar passar a menor ocasião. Deverá assumir plenamente o desempenho de tutor do desenvolvimento da criança" (Catholiques, 1994, p. 70).

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA: ESTUDO DE CASO

“O sapato que se ajusta a um homem aperta o outro; não há nada para a vida que funcione em todos os casos”.

Carl Jung

I - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A componente empírica da presente investigação é caracterizada por ser uma metodologia qualitativa, num processo descritivo, devendo essa descrição ser “rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 180). A investigação descritiva implica estudar bem o caso para que se possa compreender e explicar a situação atual do sujeito objeto de investigação.

Neste processo, o significado dos dados recolhidos apresenta-se como algo importante para o desenvolvimento da investigação, pois os investigadores pretendem “compreender os sujeitos a partir dos quadros de referência desses mesmo sujeitos” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 180) tentando não dar mais importância nem foco “às suas próprias perspetivas e convicções” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 180). Assim é importante que o investigador dê mais importância ao processo de investigação do que aos resultados que irá obter. Será então crucial perceber algumas características do investigador de uma pesquisa qualitativa. Neste tipo de investigações o principal meio de recolha de dados é o investigador. “(...) a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 181).

Uma das metodologias que se pode adotar quando se realiza uma investigação qualitativa é o designado estudo de caso que, de acordo com Carmo e Ferreira (1998), é muito utilizado, entre outras áreas, nas ciências da Educação. Como Yin (1988), citado por Carmo & Ferreira (1998), refere, o estudo de caso acontece quando se investiga um fenómeno atual no seu contexto real, quando não existem fronteiras bem marcadas entre fenómenos e contextos e quando são utilizadas muitas fontes de dados e de informação. Merriam (1988), citado por Carmo e Ferreira (1998) define cinco características de um estudo de caso sendo elas o facto de ser algo *particular*, ou seja, focaliza-se numa determinada situação ou acontecimento, é *descritivo* pois o produto final do estudo é uma descrição detalhada daquilo que foi trabalhado, *heurístico* por ser conduzido para a compreensão daquilo que está a ser estudado, *indutivo* por ser assim que se caracteriza o raciocínio do investigador e, por fim, *holístico* por ter

sempre em conta toda a envolvência e realidade global do caso. De acordo com Yin (1988), citado pelos mesmos autores, o estudo de caso deve “ser relevante, completo, considerar perspectivas e alternativas de explicação, evidenciar uma recolha de dados adequada e suficiente e ser apresentado de forma a que motive o leitor” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 218).

Nesta investigação serão utilizadas duas técnicas de recolha de dados, a entrevista a adultos que fizeram ou fazem parte dos contextos educativos em que o caso A. está inserido, bem como a aplicação de testes sociométricos às crianças dos mesmos contextos. É importante recorrer-se à entrevista pois é crucial entrevistar várias pessoas intervenientes no processo de desenvolvimento do A., com o objetivo de recolher informação relevante sobre o desenvolvimento social do mesmo. Tendo em conta que é um estudo de caso, a informação possível de recolher sobre o mesmo não está unicamente disponível em documentos bibliográficos e por isso é que se deve recorrer a bons informadores, como já foi referido acima. Dentre esses informadores, temos a mãe e o pai adiante designados de *entrevistado 1* e *entrevistado 2* respetivamente, a professora do primeiro ciclo designada de *entrevistado 3*, a professora do segundo ciclo que será *entrevistado 4*, a explicadora do centro de estudos que será denominada de *entrevistado 5* e os dois chefes dos escuteiros que serão denominados de *entrevistado 6* e *entrevistado 7*. As entrevistas que serão efetuadas apresentam um carácter misto, ou seja, terão um “grau intermédio de informalidade (...) a entrevista livre e a entrevista centrada” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 131). Apesar das entrevistas gastarem mais tempo ao investigador, no que diz respeito ao tratamento da informação é possível recolher diferentes informações pois, dependendo da estruturação da entrevista, é possível alterar o rumo desta para se obter informação que, à partida, não se teria idealizado, mas que pode ser útil para a investigação. É possível consultar as propostas das entrevistas nos anexos 4 a 8 e as respetivas transcrições dos anexos 9 ao anexo 13.

No que diz respeito aos testes sociométricos estes consistem na “avaliação e análise das relações interpessoais dentro de um dado grupo de sujeitos” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 215). Moreno (1964), citado por Alves

(1974), apresenta o teste sociométrico como um instrumento de pesquisa de recolha de informação que permite estudar estruturas sociais em função das manifestações de *atração* e *repulsa* dentro de um determinado grupo (Alves, 1974). O mesmo autor indica ainda que, em relação a grupos de seres humanos, será mais adequado aplicar o termo *escolha* em vez de *atração* e *rejeição* em vez de *repulsa*. Pode designar-se a *sociometria* como “o feixe de interações e de comunicações de todas as pessoas com as quais o indivíduo se relaciona e mostra objetivamente a dinâmica do grupo no qual ele está inserido” (Minicucci, 2002, p. 38). Os testes sociométricos permitem uma versatilidade na sua aplicação na medida em que podem ser aplicados aos mais variados grupos, pois em parte teórica não existe nenhum grupo em que o teste não possa ser aplicado (Alves, 1974). Para Jacobus L. Moreno (1954) a sociometria pode caracterizar-se por uma “cristalização mais avançada e ordenada da tendência de descrever e medir a dinâmica de grupos” (Minicucci, 2002, p. 73). Com os testes sociométricos é possível perceber o “grau de aceitação ou rejeição de um sujeito pelos outros membros do grupo” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 215). Estes testes são aplicados de maneira a que “a cada membro do grupo será pedido que indique outros membros do grupo com os quais gostaria, preferencialmente, de executar um trabalho, ou desenvolver uma dada atividade.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 215). Os testes sociométricos permitem verificar, dentro de um determinado grupo, qual a posição social de cada um dos elementos (Bastin, 1980). Assim será possível perceber dentro de um determinado grupo se existem preferências de relação entre diferentes indivíduos. Estas preferências podem designar-se de *recíprocas*, onde podem existir relações de proximidade e amizade, *rejeições recíprocas*, caracterizadas por relações conflituais e ainda as situações de *indiferença* (Bastin, 1980). Assim, é possível obter alguns dados, como por exemplo, a posição que cada uma das pessoas ocupa no grupo bem como a posição que pensa ocupar; por outro lado é possível perceber as relações de afinidade, conflituais, neutras e a inexistência de relações; por fim será possível perceber a *estrutura sociométrica* caracterizada pelas escolhas recíprocas, focos de tensão, subgrupos, bem como diferenças étnicas, religiosas, raciais, entre outras (Alves, 1974). Aquando da realização do teste

sociométrico é importante conhecer minimamente o grupo ao qual vai ser aplicado, pois esse questionário pode ser bastante maleável tendo em conta as suas características e as do contexto que as une. No final, os resultados são apresentados num gráfico a que se dará o nome de sociograma que põe em evidência as escolhas do grupo (ver anexo 18 e 19). Inicialmente a aplicação dos testes, nesta investigação, estava planeada para ocorrer nos três contextos, os testes estão disponíveis nos anexos 15 (teste 2º ciclo), 16 (teste centro de estudos) e 17 (teste escuteiros) mas só foi possível de realizar no contexto dos escuteiros e do centro de estudos. Em ambos os contextos foi aplicado um teste de projecção sociométrica que se caracteriza por permitir “verificar a projecção de cada componente do grupo para os demais componentes do grupo e fornece (...) as projeções de todos os componentes do grupo em relação a cada um dos componentes” (Alves, 1974, p. 17). Com esta técnica de recolha de informação será possível estudar as relações entre os membros dos diferentes grupos de pares em que o A. está inserido. Será possível perceber se o A. é eleito ou não por algum dos pares para exercerem algum tipo de atividade em conjunto bem como para perceber se o A. escolhe algum dos pares com mais frequência. É importante referir que os dois testes aplicados tinham ambos quatro perguntas e os testes eram idênticos mudando-se apenas algumas questões de acordo com o contexto em que iam ser aplicados. Assim, a pergunta número um de cada teste e as restantes eram idênticas e por isso os dados dos dois testes dão para ser confrontados. Será crucial perceber que a análise dos testes foi feita em função da informação que pretendíamos recolher sobre o A. e por isso não foi feita uma análise geral de cada um dos grupos a quem os testes foram aplicados.

II – CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

De acordo com Merriam (1988), citado por (Carmo & Ferreira, 1998), num estudo de caso de natureza qualitativa o investigador define o problema da investigação que terá origem na “sua própria experiência ou de situações ligadas à sua vida prática” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 217). Posteriormente, ocorre a formulação de questões de investigação acerca dos processos e da tentativa de

compreensão dos acontecimentos. Para que essa compreensão dos acontecimentos seja efetivamente real será necessário que o objeto de estudo seja de tema pertinente ao nível científico e que seja claro, mas há ainda três fatores que Carmo e Ferreira (1998) dizem poder ajudar a definir qual será o foco de atenção da investigação. Define-se assim a *familiaridade com o objeto* como um dos critérios a ter em conta, a *motivação pessoal* do investigador sobre o tema e o *acesso* que é possível ter à *informação*.

Esta investigação, apresentada aqui com um estudo de caso, tem como objetivo *perceber que relações sociais desenvolve uma criança, com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)*, com os grupos de pares onde está inserido. Ao longo de todo o trabalho, e para preservar identidades, essa criança será denominada de “A.”, como já foi designado anteriormente.

Iniciamos agora uma breve apresentação deste jovem para que a análise do próximo subtópico seja mais compreensiva. O A. é conhecido pela investigadora uma vez que pertence ao grupo de escuteiros do qual também faz parte. Após três anos de contato com o jovem neste meio, não formal de educação, surgiu o interesse em perceber se de facto todas as oportunidades de socialização que o escutismo dá são efetivamente proporcionadoras de um desenvolvimento social de qualidade, mesmo numa criança com este tipo de necessidades especiais. Depois de se perceber, em conversas informais com os pais, que a criança frequenta um centro de estudos, também foi possível estender a investigação até outros ambientes educativos, como a escola e esse local de estudo que frequenta depois da atividade escolar. O segundo critério da escolha do objeto de estudo está relacionado com a motivação pessoal da investigadora, que tem como formação de base a educação de infância e acompanha a criança desde os seus 6 anos em contexto de educação não formal, nos escuteiros. Este critério caracteriza-se por ser “o da afetividade, [onde se] recomenda que a seleção do campo e do tema específico da investigação deva resultar de uma forte motivação pessoal” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 46). Sendo a formação de base da investigadora a educação pré-escolar e estando, no momento de construção deste documento, a frequentar o mestrado em educação especial, foi importante aliar os seus conhecimentos

universitários a um voluntariado que exerce no corpo nacional de escutas (CNE). Esta investigação pode melhorar a sua prática no ambiente escutista ou quando tiver, em contexto de trabalho, uma criança com dificuldades ao nível da socialização, nomeadamente crianças com PEA. Por fim, mas muito importante para que a investigação tenha um rumo definido e se cheguem a algumas conclusões, é importante que o acesso à informação não seja vedado e por isso o contacto com os pais mostrou-se possível. É importante ter a noção e “antevisão de facilidades de captura de meios necessários à investigação imaginada” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 46). Assim, depois de se perceber com os pais que seria uma boa aposta investir esforços para perceber o quão o desenvolvimento social do A. é beneficiado por este frequentar os três contextos educativos tão distintos, partiu-se para a investigação propriamente dita. Através dos pais foi possível obter contactos dos adultos que acompanham o A. nos diferentes contextos e todos se mostraram disponíveis para participar, dentro das suas limitações de tempo e organização pessoal, bem como de acordo com a disponibilidade de quem gere o rumo da investigação.

É crucial, antes de se partir para a apresentação de resultados, que se faça uma caracterização mais detalhada do jovem bem como o seu percurso de vida até ao momento. De acordo com os relatos da mãe durante a entrevista foi possível perceber que os sinais de alerta para a problemática surgiram ainda na fase de amamentação, durante os primeiros 17 meses de vida, “sempre que estava a amamentar e se havia publicidade (...) eram sempre os mesmos ruídos que o faziam parar e ele não tinha contacto ocular, ele não gostava muito de colo, também achei sempre muito estranho” (Anexo 9, entrevistado 1). A mãe refere também que falou apenas aos 4 anos, tendo toda a família achado muito estranho por, no tempo devido, ele não começar a falar. Apesar de toda a preocupação dos pais, o pediatra desvalorizou dizendo “que era normal e para não nos preocuparmos, mas nós preocupamo-nos sempre muito” (Anexo 9, entrevistado 1) e assim, os pais decidiram que teriam de perceber o que se passava com o seu filho. Por iniciativa própria consultaram um psicólogo que afirmou na primeira consulta que o A. tinha autismo tendo antes tirado “a roupa toda e andou à procura de [sinais de] maus tratos e depois explicou-nos que é

normal, que é protocolo” (Anexo 9, entrevistado 1). Depois desta intervenção psicológica os pais sentiram que não estavam a usufruir do melhor serviço e por isso decidiram investir no apoio que poderiam ter do estado e com a ajuda da médica de família foram encaminhados para um hospital público para que o acompanhamento fosse diferente. No hospital público o A. foi seguido por pedopsiquiatras e oftalmologistas pois tinha estrabismo acentuado sendo depois submetido, aos dois anos, a uma cirurgia para correção. No período dos dois anos foram feitos todos os despistes necessários para se confirmar, ou não, a PEA, nomeadamente o exame de atividade cerebral durante o sono, tendo os médicos concluído que era bastante ativa, “eles disseram que era como se estivesse acordado” (Anexo 9, entrevistado 2). Atualmente já não se encontra tão ativa, mas continua mais acentuada do que a de uma criança dita normal. Só depois desta abordagem mais cuidadosa é que os pais sentiram que estavam a ser melhor acompanhados e perceberam de facto que se tratava de uma Perturbação do Espectro do Autismo. Ainda na idade dos dois anos, antes de receberem o diagnóstico, os pais inscreveram o A. numa creche, e afirmam que foi uma experiência muito desagradável “correu muito mal. (...), puseram mesmo de parte... Quando souberam que ele [podia ter PEA], porque ainda estávamos a fazer exames, até nos acusaram de estarmos a esconder [a PEA] (...) punham-no a dormir toda a tarde, perderam-no na própria escola, um dia fomos buscá-lo e não sabiam onde é que ele estava.” (Anexo 9, entrevistado 2). Após estes acontecimentos os pais retiraram o A. desta creche e passaram-no para uma instituição pública de educação pré-escolar, mas que não tinha unidade de autismo. Nesta escola tiveram o apoio de uma educadora de educação especial que ajudou no encaminhamento do A. para uma escola com unidade de autismo no 1º ciclo. “A professora do ensino especial junto com a que estava na sala do pré-escolar, elas conseguiram que ele fosse evoluindo (...) O pré-escolar lá foi fora de série!” (Anexo 9, entrevistado 2).

Ainda em idade pré-escolar o A. iniciou a terapia da fala através do pediatra, eram terapias pagas pelos próprios pais e que estes consideravam estar a ser um bom investimento para o seu filho. Na entrada para a educação pré-escolar, os pais perceberam que se quisessem o A. poderia usufruir de

terapias gratuitamente desde que deixasse de usufruir das atuais terapias em regime privado. “Então optamos por deixar o privado, que estava a ajudar bastante, e começamos a dizer na escola que não chega e especialmente nas férias porque não tinha nada, tem de haver continuidade” (Anexo 9, entrevistado 1). Foi quando o A. tinha 6 anos que o centro de estudos e os escuteiros foram um apoio nestes momentos porque o A. poderia desenvolver competências que, ficando com a família ou noutra contexto menos desafiador, não iria desenvolver. Atualmente o A. frequenta uma escola com unidade de autismo e está no quinto ano, mas a fazer apenas metade das disciplinas. Tal como referido no Decreto-lei nº54/2018 o A. já usufrui desta possibilidade da “frequência do ano de escolaridade por disciplinas” (Decreto-lei nº54/2018 p. 5). Continua a frequentar o mesmo centro de estudos e a frequentar os escuteiros desde os seis anos de idade.

III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1 – Análise de dados obtidos em entrevistas

Neste tópico serão analisados todos os dados obtidos através das entrevistas e dos testes sociométricos aplicados. Numa primeira fase serão abordados e analisados os dados das entrevistas, de seguida os dados obtidos nos testes sociométricos e por fim, no tópico das considerações finais, haverá um cruzamento de todos os dados para se prosseguir para a análise global de toda a investigação. Para melhor se perceberem os resultados obtidos, fez-se uma divisão da informação por categorias e não pelos diferentes contextos frequentados pelo A. Assim, os dados serão apresentados tendo em conta: a troca da informação gerada entre os pais e os adultos dos diferentes contextos; a forma como foi trabalhado e explicado o tema com outras crianças dos grupos; a procura de informação por parte dos adultos de cada contexto; as vantagens e atividades que cada contexto tem para que o A. se desenvolva socialmente; que tipo de alterações tiveram de ser feitas para a promoção da socialização;

como foi a integração no grupo de pares e em todo o contexto; quais as características sociais do A. e; qual o prognóstico sobre o A. a nível social.

1.1 - Feedback entre pais e adultos dos diferentes contextos

No que diz respeito às possibilidades de troca de informação entre os pais e os diferentes contextos em que o jovem está inserido, é possível verificar que todos eles apresentam um elevado nível de feedback positivo. Tanto os pais como os adultos, a quem foram feitas as entrevistas, dizem acontecer uma grande troca de informação entre ambos. Achamos importante abordar este subtema porque “a colaboração da escola com a família é ainda mais importante no autismo do que em outras áreas da educação” (Jordan, 2000, p. 106), entenda-se aqui “escola” por todos os três contextos analisados. É importante referir também que, de acordo com o recente Decreto-lei nº54/2018, os pais são igualmente chamados a participar e “têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando (...)” (Decreto-Lei nº54/2018 p. 3). No que diz respeito à escola formal, no 2º ciclo, o A. tem um caderno de comunicação onde é transmitida grande parte da informação importante das terapias, das aulas regulares, dos comportamentos importantes e significativos e esse caderno passa também pelo centro de estudos.

No 1º ciclo é possível verificar que o apoio dos pais já estava presente “o relacionamento com os pais sempre foi impecável, sempre que eu precisava de qualquer coisa eu ligava ou falava com o pai na escola que ele chegava sempre cedo para o vir buscar. E sempre que eu precisava do apoio dos pais eles estavam disponíveis. Sempre que achava que devíamos tentar novas coisas e novas estratégias eu podia falar com eles e eles alinhavam” (Anexo 10, entrevistado 3).

Quem está à frente do centro de estudos vai mais longe e acredita ainda que essa troca de informação verbal possa ser positiva no momento de iniciar o trabalho com o A. ou quando há alguma mudança de comportamento ou de rotina. De acordo com a educadora do centro de estudos, sempre que recebem uma criança com necessidades educativas especiais “nós tentamos perceber

como é que eles trabalham em casa que é para não haver aqui um choque e para sabermos como trabalhar” (Anexo 12, entrevistado 5). Há a possibilidade, por parte dos pais, de “comunicar quais as estratégias que verificaram ser mais eficazes ao lidar com as crianças em casa” (Jordan, 2000) para melhorar o ambiente e as condições em que o A. se desenvolve. De acordo com a mãe esse feedback dado quase diariamente é importante porque o A. às vezes não fala sobre o seu dia então “falamos sempre connosco dizem o que ele faz, quando há problemas também dizem. Por exemplo, houve agora um problema com o transporte e não descansaram e até ouvi uma psicóloga que ficou lá mais tempo só para falar connosco porque achou muito grave (...)” (Anexo 9, entrevistado 2). É importante também referir que além de situações menos boas, o centro de estudos também se preocupa por relatar e passar a informação de situações vitoriosas, como refere o pai: “Nota-se que têm aquela preocupação e dizem logo. Sempre que eu o vou buscar dizem sempre qualquer coisa, ou boa ou má. Mesmo quando é uma coisa boa dizem logo «o A. fez isto e isto (...) estamos todos contentes», quer dizer, eles também gostam que ele evolua” (Anexo 9, entrevistado 2). É importante referir que no centro de estudos se verifica que os “pais são extremamente presentes, tiro-lhes o chapéu. Ele tem uma rede de apoio muito boa mesmo. E nota-se o amor, coisa que é difícil. Ele não é um menino agressivo porque é um menino educado com amor, com valores e isso nota-se, nota-se mesmo e uma pessoa fica rendida. Porque apesar de ter a patologia que tem é uma criança feliz e há tantos aí que não são e os pais nem querem saber deles e então isso é ótimo mesmo” (Anexo 12, entrevistado 5).

Em relação aos escuteiros os pais afirmam que há muito diálogo e troca de informação e que vão dando algumas dicas sobre como trabalhar com o A. O pai afirma ainda que “há muito contacto e vê-se que têm muita vontade de trabalhar” (Anexo 9, entrevistado 1).

1.2 - “Preparação” de outras crianças e jovens.

Analisando agora a forma como os adultos dos diferentes contextos passaram a informação às restantes crianças (pares do A.) é possível verificar

que, em alguns contextos, este trabalho é efetuado com mais preocupação e de forma mais incisiva do que outros. No 1º ciclo a professora explicou à turma que iam receber três alunos com algumas características especiais, “(...) que iam precisar de todo o carinho e todo o apoio e precisavam de estar acompanhados. E isso eles sempre estiveram, sempre se preocuparam. Eu disse que eram “especiais”, mas depois eles foram-se apercebendo das características de cada um” (Anexo 10, entrevistado 3).

Na escola do 2º ciclo, por ser uma unidade estruturada de autismo, todas as turmas têm no início do ano uma sessão de esclarecimento sobre o que é o autismo e sobre como agir com os seus colegas. A mãe do A. acrescenta ainda que a diretora de turma, por ter de lecionar uma disciplina relacionada com o apoio ao estudo, aproveita para trabalhar o tema pois fazem parte da turma três alunos com autismo.

No centro de estudos foi pedido às restantes crianças e jovens do grupo de pares que “(...) fossem pesquisar o que era o autismo e formas de lidar e cada grupo teve de apresentar esses trabalhos e explicar. E depois no final demos nós um final de formação” (Anexo 12, entrevistado 5). De acordo com a informação obtida no centro de estudos foi possível perceber que as crianças gostaram de procurar a informação e perceberam o motivo pelo qual estavam a fazer esse trabalho, no final puderam esclarecer todas as dúvidas que foram surgindo depois de apresentarem as suas pesquisas.

Nos escuteiros sensibilizam todas as crianças e jovens no início do ano para os cuidados e a atenção a ter com o A. “(...) Quando surge a oportunidade educativa aproveitamos para explicar ao grupo como agir ou reagir para certas circunstâncias” (Anexo 13, entrevistado 7).

1.3 - Procura de conhecimento pelos adultos que acompanham o A.

No primeiro ciclo foi possível perceber que houve alguma dificuldade em lidar com o A. como refere o pai: “Via-se que não estavam preparados. Os auxiliares que tinham lá na unidade eram pessoas que nunca tinham estado numa unidade e a solução que tinham era arrastá-los. Isso não tinha lógica. (...)”

Mesmo que não tivessem formação, isso não é sistema andar a arrastá-lo de um lado para o outro” (Anexo 9, entrevistado 2). De acordo com a mãe “não havia ninguém com formação que percebesse (...) quem, a nosso ver, aplicou mais aquilo que o A. necessitava foi a professora de 1º ciclo. Que se informou sobre tudo e mais alguma coisa, que tentou perceber o A. Porque realmente trabalhou com o coração e conseguiu chegar até ao A.” (Anexo 9, entrevistado 1). A professora relata que nunca tinha tido crianças com autismo na sala, muito menos três como nesse ano. Apesar de ter pedido apoio às terapeutas da unidade de autismo associadas à escola afirma não ter sido um apoio muito significativo: “Ainda pedia ajuda à unidade, mas o apoio da unidade foi quase nada” (Anexo 10, entrevistado 3). Ainda no 1º ciclo a professora sentiu necessidade de não manter na sala durante as aulas as auxiliares, que acompanhavam o A. De acordo com o pai “os funcionários iam para lá apaparicá-lo e ele não trabalhava, ficava a olhar para o ar” (Anexo 9, entrevistado 2). A professora do primeiro ciclo relata ainda que “estava eu a dar aula e estava o funcionário a chamar a atenção do A. e todos se distraíam” (Anexo 10, entrevistado 3).

No 2º ciclo é desconhecido algum tipo de formação por parte dos assistentes operacionais, mas toda a comunidade educativa participa no início do ano em sessões de sensibilização.

No centro de estudos afirmam ter sentido a necessidade de, não a nível de grupo de trabalho, mas a nível de comunidade, reunirem-se e as próprias gestoras do centro de estudos, que são psicólogas, fizeram uma sessão de esclarecimento de dúvidas para todos tivessem mais facilidade em lidar com o A.

Nos escuteiros nenhum adulto tem formação específica, contudo alguns dos adultos tiveram na sua formação de base alguns tópicos de educação especial e está de momento uma das chefes a frequentar o mestrado de especialização em educação especial. Ainda acerca deste último contexto a opinião dos pais fez-se transparecer na entrevista afirmando que “da parte dos dirigentes eu acho que eles conseguem (...) eu acho que com o tempo eles conseguem, acho que não é necessária uma formação” (Anexo 9, entrevistado

2). A mãe afirmou ainda que “para mim eu acho que não é preciso mais nada, o objetivo está a ser cumprido. O mais importante é as pessoas, dirigentes, outros escuteiros e até outros pais, tentarem perceber o que é que ele está a sentir, o que ele precisa. (...) A não ser que precisem, que achem que estão muito inseguros, e que queriam saber como é que o A. funciona, aí sim, acho que pode ser importante” (Anexo 9, entrevistado 1).

1.4 - Vantagens dos diferentes contextos educativos e que atividades proporcionam

De acordo com a professora do 2º ciclo, a escola que o A. frequenta “propicia o desenvolvimento de competências sociais em todos os alunos” (Anexo 11, entrevistado 4) por ter uma “multiplicidade de espaços e pessoas” (Anexo 11, entrevistado 4). Os pais escolheram esta escola e apoiam o facto de os auxiliares e todas as pessoas que acompanham as crianças com autismo deixarem-nas “à vontade, tentam orientar, não forçam” (Anexo 9, entrevistado 1). Segundo os pais, estas pessoas não forçam as crianças e sabem que “segundo muitas coisas que temos lido que se tentarmos ir contra a natureza dele com muita violência tem o efeito contrário. Portanto, queremos, claro, guia-lo, mas não queremos frustrar” (Anexo9, entrevistado 1).

Durante o 1º ciclo foi focada essencialmente no quarto ano, a tentativa de o A. se relacionar mais com os colegas, nomeadamente em projetos de turma, contudo a professora tentou que o A. tivesse algumas tarefas na turma, como por exemplo, a distribuição do lanche. De acordo com os pais foi importante o A. ter tarefas dirigidas para ele pois o sentimento de pertença à turma foi maior. “Era essa tarefa do pão e outras coisas quando era necessário distribuir alguma coisa por todos era ele que ia. Ele não estava ali só por estar. Ela dava-lhe tarefas no grupo, nisso foi espetacular” (Anexo 9, entrevistado 2).

No centro de estudos o trabalho e as atividades têm objetivos diferentes dependendo da época do ano, o facto de utilizarem as oportunidades educativas que vão tendo ao longo do ano apresenta-se como uma das vantagens que o centro de estudos proporciona. Durante a época letiva as competências sociais

que são trabalhadas estão diretamente relacionadas com o estudo e com o saber estar em sala de estudo. Ou seja, o A. desenvolve competências como saber estar em silêncio enquanto faz tarefas individuais, nomeadamente os trabalhos de casa, perceber que se um colega está a estudar não o deve interromper, “estar sossegado e com atenção, compreender a rotina, ser responsável pelo seu material” (Anexo 12, entrevistado 5). Se decorrem as férias letivas é muito mais provável que se consiga trabalhar a interação social do A. com as restantes crianças e jovens. Durante este período são desenvolvidas atividades para todas as crianças, inclusive o A., que promovam o desenvolvimento de muitas competências, mas as que trabalham melhor o desenvolvimento social são a brincadeira livre, aulas de desportos de grupo, artes plásticas, culinária, praia e piscina. Durante todo este tipo de atividades promovem também “a questão da linguagem para promover a primeira pessoa, porque ele fala na terceira, e pronto, coisas assim muito básicas que para nós são mais do que adquiridas, mas para ele não” (Anexo 12, entrevistado 5). Quando há atividades como visitas ou passeios, tentam promover a autonomia no A. pois em contextos novos ele sente-se menos confortável, por isso tentam que ele “seja capaz de ir buscar o seu lanche, colocar o lixo no local correto, ir à casa de banho sozinho e não deixar as calças sempre a cair” (Anexo 12, entrevistado 5). Quando surge a necessidade momentânea de comprar alguma coisa para o centro de estudos, e se logisticamente for viável, é normal levarem o A. para efetuar essa compra. “(...) A falta de aptidões sociais e de compreensão adequadas constituem, provavelmente, uma barreira maior à obtenção de emprego (...) (Jordan, 2000, p. 105), assim, este trabalho é feito para ele “ter noção do que deve pedir, da questão do troco, de dar o dinheiro e receber o troco «vai A., dá o dinheiro à senhora, e está certo? E o que é que vamos comprar? Então diz à senhora quero isto e aquilo...». Tentamos fazer isto, nas férias fazemos muito isso, sempre que saímos do centro de estudos tentamos dota-lo de certas capacidades para o quotidiano que ele vai precisar e que não as tem” (Anexo 12, entrevistado 5). É muito difícil para o A. que estas atividades ocorram fora do ambiente onde normalmente acontecem por isso, “é preferível que estas competências sejam ensinadas nos ambientes em que naturalmente têm lugar” (Jordan, 2000, p.

106). Os pais têm também a ideia de que o centro de estudos promove atividades ao nível do desenvolvimento do A., de acordo com a mãe é possível perceber que “trabalham muitas coisas, sempre que há uma dificuldade de comportamento ou alguma coisa que o A. tenha elas comunicam logo e começam logo a trabalhar” (Anexo 9, entrevistado 1). Os pais referem ainda que o tratamento que têm com o A. demonstra que “gostam dele, tanto que ele vai também a todas as atividades como eles durante as férias e gostam” (Anexo 9, entrevistado 2).

Tal como referido na parte de análise teórica deste documento é possível perceber que nos escuteiros existe uma estrutura organizada de desenvolvimento de capacidades de acordo com a faixa etária/secção em que a criança está. Tendo em conta que os objetivos a ser desenvolvidos não estão relacionados com aquisição de conhecimentos, mas com a aquisição de competências, é possível o foco das atividades estar mais relacionado com o desenvolvimento social do que com a aquisição de conhecimentos. Os chefes dos escuteiros relembram ainda que, por as atividades decorrerem em grupos de 6 a 8 jovens, as patrulhas, é possível que o desenvolvimento social decorra com mais normalidade e eficácia. “Os escuteiros desenvolvem as suas atividades em pequenos grupos, deste modo torna-se mais fácil a socialização” (Anexo 13, entrevistado 6). Apesar de se referir ao ambiente escolar e designar o jovem como «aluno» é importante reter esta ideia de Lee Brattland Nielsen (1999) de que “a interação positiva entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo. Uma forma de o conseguir reside no recurso à aprendizagem cooperativa, propiciadora de interações em pequenos grupos” (Nielsen, 1999, p. 25). O ambiente criado nos escuteiros é “um ambiente social controlado, com crianças da mesma faixa etária que dão ao elemento, espaço para compreender e criar laços com outras crianças” (Anexo 13, entrevistado 7). É referido ainda pelos chefes dos escuteiros que as áreas de desenvolvimento propostas pelo plano educativo nacional dão oportunidade para que o A. se desenvolva a vários níveis que não desenvolve com tanta facilidade como na escola, nomeando o desenvolvimento social. É importante referir aqui a opinião do pai que refere que

os escuteiros “ajudam em várias coisas. Acho que os escuteiros nisso é muito bom porque tem mais áreas de desenvolvimento. A escola é só mais aquilo, mas nos escuteiros é muita coisa” (Anexo 9, entrevistado 2). Raun Kaufman (2016) vê o ensino de disciplinas acadêmicas como algo estruturado e organizado que não afeta diretamente o que realmente importa numa criança com PEA. “O autismo não é uma perturbação da matemática (...) de nomeação de cores e não é uma perturbação da leitura. É uma perturbação social, relacional, interpessoal” (Kaufman, 2016, p. 85). Sendo mais específicos nas atividades que promovem a socialização é possível destacar “jogos de patrulhas, atividades de desenvolvimento dos sentidos e músicas” (Anexo 13, entrevistado 7).

1.5 - Adaptações feitas para promover a integração do A.

As adaptações feitas em cada contexto são efetuadas de acordo com as necessidades que cada instituição tem em relação àquilo que fazem e em relação aos comportamentos do A. nesses contextos. Assim é possível perceber que na escola do 2º ciclo, por ser uma unidade de autismo, quase todas as adaptações já estão definidas porque o A. não é o primeiro aluno com autismo a frequentar a escola.

Na escola do 2º ciclo, e por ser uma escola com unidade de autismo, cada aluno com autismo tem um professor gestor de caso. Este professor tem como funções “acompanhar mais individualizadamente e de supervisão pedagógica nos intervalos” (Anexo 11, entrevistado 4). O A., como todas as outras crianças com autismo ou com adaptações curriculares individuais, tem ainda acesso a uma sala de apoio onde é feito o trabalho de estruturação da rotina diária. De resto não são conhecidas mais alterações de estrutura inerentes à entrada do A. no 2º ciclo. Por estar a frequentar apenas metade das disciplinas do 5º ano o A. “está na biblioteca sozinho porque não há quem possa ficar com ele. (...) nos furos [intervalo maior do que o normal por não ter todas as aulas] ele está sozinho, tem que se ocupar sozinho. Depois há alguns professores dele que vão ter com ele, mas não têm de estar, fazem isso porque querem” (Anexo 9, entrevistado 1).

No que diz respeito ao 1º ciclo, o primeiro ano foi um começo com muito poucas condições. De acordo com os relatos da mãe o A. apenas tinha na unidade uma sala para ele com um tapete, “depois começaram a criar o espaço dele o que foi muito complicado e eu acho que ele regrediu, nessa altura ele precisava de gabinete também para trabalhar” (Anexo9, entrevistado 1). O primeiro ano foi significado de uma alteração muito grande de rotina, em contexto de sala era sempre necessário estar um adulto a acompanhar o A. Apesar de ser necessário sempre alguém presente junto do A. a professora titular de turma achou mais benéfico para o A., como para os outros colegas, não ter mais nenhum adulto na sala porque era um elemento que provocava distração de todos. Assim acabou por ficar apenas a professora com todos os alunos. Tendo em conta as capacidades do A., por vezes ele acabava algumas tarefas antes dos outros colegas e era necessário ocupar-se com um jogo para que não desmotivasse. O A. gostava de ler e “tinha ainda a biblioteca e por isso tinha sempre alguma coisa para os ocupar” (Anexo 10, entrevistado 3). Nas visitas de estudo era necessário ir sempre mais um adulto do que o normal “porque eu tinha três [crianças com PEA] na sala, não era só o A., o problema está aí. Se fosse só o A. não precisava, eu tinha mais dois meninos, por isso precisava de mais um funcionário” (Anexo10, entrevistado 3).

No centro de estudos as adaptações foram feitas para que o A. se sentisse confortável no ambiente, ou seja, dependendo nas necessidades de cada fase da sua vida, no centro de estudos promovem as atividades ou momentos mais adequados. No período de entrada no 2º ciclo foi preciso criar uma rotina em que o A. tivesse um momento de mais calma devido à grande diferença que sentiu na entrada da nova escola, “ele prefere estar sozinho na sala da televisão e vai para a sala da televisão e agora consegue estar lá, e mudar de canal, ou falar e pegar num livro e ler, mas tem que estar sozinho” (Anexo 12, entrevistado 5). Em período de férias, no centro de estudos, o dia já é estruturado de maneira diferente e o A. não é tratado de maneira diferente das outras crianças e jovens. “Temos as nossas atividades estruturadas, o A. vai fazer à forma dele as atividades iguais aos outros, com um tempo diferente, como é óbvio, com resultados diferentes, como é óbvio” (Anexo 12, entrevistado 5). O objetivo é que

ele participe em todas as atividades da forma mais intensa possível, mas “sabemos que temos de lhe dar prioridade porque ele depois fica a querer e fica mais agitado. Nós promovemos exatamente e tentamos que ele faça igual aos outros respeitando unicamente os timings dele, a parte emocional dele” (Anexo 12, entrevistado 5). Quando há atividades em que têm de sair do espaço do centro de estudos o A. vai sempre à frente do grupo e com um dos adultos responsáveis. Caso, por alguma razão, a rotina se altere, é preciso, com antecedência, prepará-lo para o que vai acontecer” (Anexo 12, entrevistado 5). A visão que os pais têm sobre este contexto e a forma como é feita a adaptação é positiva. Os pais afirmam que é um ambiente em que se esforçaram para que o A. fosse integrado e afirmam ainda que “puxam por ele, dizem logo «o A. vem conosco». Eles vão para Amarante, eles vão para as piscinas, eles fazem paint ball, fazem todas aquelas atividades de acordo com aquilo que ele consegue fazer” (Anexo9, entrevistado 1). A mãe afirma ainda que chegaram a criar um curso de costura porque o A. se interessou por isso e o ajudava muito a desenvolver a motricidade fina, houve ainda muitas crianças que aderiram para ajudar o A. a estar mais motivado.

No contexto dos escuteiros foi possível deixar o pai estar presente durante os dois primeiros anos. O pai acompanhava o A. durante as atividades de sábado à tarde. Esta participação do pai deve-se à necessidade de os adultos que convivem com o A. saberem como reagir em algumas situações e, tendo em conta que era um ambiente novo para o A. poderia ser necessário o pai estar presente para que a adaptação fosse mais eficaz. De acordo com a mãe, a presença do pai foi bastante importante, “é benéfico por várias razões. Em primeiro lugar, quando o A. entra em stress e atinge aqueles picos de ansiedade nós sabemos mais estratégias para lidar com ele. Sabemos até onde ele pode ir e até onde não se pode mesmo ir com ele porque depois, se ele ficar muito nervoso, está toda a semana nervoso” (Anexo 9, entrevistado 1). O pai acrescenta ainda que é importante para os adultos perceberem como é que a família lida com ele em casa para poderem lidar com ele quando o pai não estivesse presente. No presente ano o A. passou para o grupo dos exploradores e por isso houve mudança do grupo em que o A. estava inserido, apesar de

alguns jovens terem passado com ele, e mudança da sala de trabalho e tipo de atividades. Por esta razão foi pedido ao pai que voltasse a estar presente durante o tempo que fosse necessário até à ambientação estar feita. O pai esteve nas atividades durante cerca de três meses. De acordo com um dos chefes dos escuteiros foi possível perceber que uma das adaptações que foi feita foi a atribuição de um cargo à guia de expedição (elemento mais velho em idade e responsabilidade), a B. D. foi destacada para estar mais perto do A. e perceber as suas necessidades e tentar que fossem colmatadas com a ajuda dos pares. Ao longo do documento esta jovem vai ser novamente referida por B.D.. Ao nível de estrutura não foram feitas nenhum tipo de adaptações por não acharem necessário, mas afirmam já terem falado em alterar algum tipo de atividades para que o A. tenha maior e melhor participação.

1.6 - Integração no grupo de pares/ integração no contexto

No que diz respeito ao percurso escolar no 1º ciclo a professora apresenta uma integração feita ao longo dos quatro anos, sendo que no primeiro ano o aluno apenas frequentou a turma durante uma hora na parte da manhã, no segundo ano já frequentou a turma durante mais tempo e, de acordo com a professora, “no terceiro e quarto ano já foi integração completa na turma” (Anexo 10, entrevistado 3). O A. não demonstrou nenhum interesse especial por nenhum dos colegas da sala, mas teve sempre uma relação com toda a turma, de acordo com a professora do primeiro ciclo “a turma adaptou-se e ele também se adaptou à turma. Ele também teve de se adaptar, teve de cumprir as regras” (Anexo 10, entrevistado 3). Em relação aos colegas a professora diz que nenhum teve nenhuma atitude menos boa e na sala a professora tratava-os todos como iguais. A professora unia todos os esforços para que o A. participasse e se sentisse parte do grupo, “uma coisa que o A. não fazia era jogos com a turma. O A. não participava. Ainda tivemos um projeto que foi giro, os outros dois adaptaram-se e fizeram, foi sobre o cinema de animação, mas o A. deu duas pinceladas lá e pronto cansou-se” (Anexo 10, entrevistado 3). Ainda relativamente a este projeto, a professora afirma que “aí não o consegui captar tanto, mas ele foi obrigado, entre aspas, a participar” (Anexo 10, entrevistado 3). A mesma professora afirma

que o A. estava integrado na turma porque tentava fazer tudo igual às outras crianças. Uma das situações em que o A. apresentou mais necessidade de se manter igual às outras crianças foi nas fichas de avaliação. A professora relata que o A. tinha adaptações nos testes pois não conseguia resolver problemas ou questões mais abstratas e por isso eram trocadas por outras perguntas ou eram retiradas. Por fazerem estas fichas de avaliação em mesas de dois lugares o A. conseguia ver nas fichas dos seus colegas que estavam diferentes, de acordo com a professora “ele espreitava para os testes dos amigos e começava logo a virar as folhas dos outros colegas para ver se tinha o mesmo número de perguntas. Ele ia ver se era totalmente diferente ou não. Mas é engraçado que os três alunos com PEA sentiam isso, que queriam ser iguais às outras crianças” (Anexo 10, entrevistado 3). No que diz respeito a momentos de almoço, o A. inicialmente almoçava nas mesas destacadas para as crianças que frequentavam a unidade, eram no mesmo refeitório, mas tinham mesas separadas dos colegas da turma. Depois de falar com os pais acerca de o A. passar o almoço a olhar para as mesas dos colegas de turma, a professora conseguiu que ele passasse a almoçar com a turma. A partir do primeiro almoço com os colegas da turma nunca mais quis ir para as mesas destacadas para as crianças da unidade. “Para mim aquilo foi integração plena na sala de aula, já não queriam nada, não queriam ser diferentes. Queriam sentir-se como os da turma onde as regras eram as mesmas. Mesmo nos passeios eles sentam-se todos juntos, por isso na escolar também podiam ficar” (Anexo 10, entrevistado 3), comentário relativo às três crianças com PEA. É importante perceber que apesar das dificuldades que podem advir por se ter no grupo de crianças uma criança com PEA é crucial fazer com que ela se sinta parte do grupo. Todas as atividades que a turma fazia o A., por fazer parte da turma, nunca ficou sem fazer nada, “ele ia às visitas todas, não deixou de fazer nada por ser como é (...) Nunca privei um aluno de ir a um passeio e não era por ter estas características que ia privar. Mas no primeiro ano foi mesmo complicado. Eu estava a conhecer os três meninos autistas e aí é mais complicado, a primeira saída custa sempre mais” (Anexo 10, entrevistado 3). O objetivo da professora era “não deixar a criança isolar-se e insistir na importância de a levar (...) a participar na atividade”

(Jordan, 2000, p. 36). Nas visitas de estudo o A. e todas as restantes crianças tinham a liberdade de escolher o colega que gostariam que fosse o seu par. O A. não escolhia sempre o mesmo colega apesar de normalmente serem “meninas, mas depois passou para rapazes. (...) Mas eu sempre o deixei, nunca impus. A única coisa que disse era ao acompanhante para nunca o soltar, nunca deixarem de lhe dar a mão porque ele podia fugir” (Anexo 10, entrevistado 3). Um dos locais onde a professora não conseguiu que o A. se integrasse de forma mais incisiva foi no recreio, provavelmente por ser um ambiente onde naturalmente há mais barulho e mais movimentação dos colegas. “É um erro esperar que estas crianças se juntem às outras durante os tempos livres ou ditos de «recreio»” (Jordan, 2000, p. 36). A professora afirma ainda: “quando era o meu dia de ficar no recreio dizia «anda brincar, anda levanta-te» mas ele não queria e fugia para a sala da pré porque sabia que lá havia jogos” (Entrevistado 3). O esforço da professora era, em todos os momentos, tentar que o A. se sentisse integrado na turma e isso é muito importante para que a integração seja uma oportunidade com verdadeiro significado. Apesar de ser muito difícil em algumas situações novas o A. participar a professora incentivava essa participação. “Geralmente (...) nas festas de final de ano ele não conseguia fazer assim grande coisa, não participou com diálogos, mas fazia a dramatização de uma personagem que não tivesse assim grande atividade (...) ele estava sempre presente à maneira dele. Ele não participava nos ensaios todos com a turma, mas pelo menos no ensaio geral participava sempre” (Anexo 10, entrevistado 3). Para a professora do 1º ciclo o importante era a participação do A. independentemente da forma como ele participava, dentro das suas capacidades era criado uma personagem ou uma tarefa para ele executar. Tal como a professora de 1º ciclo relata, “foi uma integração devagarinho, lentamente ao ritmo dele, foi uma vitória para mim” (Anexo 10, entrevistado 3).

No 2º ciclo, como foi referido anteriormente, o A. mudou de escola e não foi acompanhado por nenhum colega da turma, de acordo com a professora do 1º ciclo, poderia ter sido benéfico, na questão do desenvolvimento social, ter mudado de escola com alguém conhecido. “Voltou como no primeiro ano, chegou à escola e não conhecia ali ninguém. Depois aqui na escola já tinha uma

certa autonomia que não tem na escola nova. (...) Dado as condições teve de ser. Mas se tivesse mantido a turma talvez tivesse ali algum apoio” (Anexo 10, entrevistado 3). A mãe reconhece que já sabiam que o A. não iria ser acompanhado por nenhum colega no momento em que tomaram a decisão de mudar o filho de escola. A professora titular de turma do 1º ciclo refere ainda que teria sido importante a passagem de informação, ter sido feita não apenas através do processo escrito que passa para a outra escola, mas deveria ter havido uma conversa entre as docentes para se perceber melhor as características do A. e o trabalho que foi feito até ao momento. Dada a necessidade de antecipação de informação que o A. necessita quando há uma mudança na sua vida, a professora tomou a liberdade de, com o consentimento dos pais, preparar o A. para aquilo que o ia esperar no 2º ciclo. Assim a professora afirma que teve de “começar a fazer um horário para a turma e cada dia da semana e a cada hora tínhamos sempre a mesma disciplina, se à segunda às 9h era matemática tinha de ser isso todas das segundas. (...) E aí combinei com a mãe e ele só trazia os livros e cadernos que ia utilizar em cada dia. E assim foi, não custou nada” (Anexo 10, entrevistado 3). Devido à necessidade de previsibilidade que uma criança com PEA deve ter, foi importante este trabalho estruturado da professora do 1º ciclo para que a mudança fosse mais fácil.

A mãe relata que a informação que recebe da escola é a de que o A. cumpre os horários de cada aula e é autónomo a verificar a sala e a disciplina que tem a cada hora. Pode ter mais facilidade nestas questões por ter sido trabalhado no 1º ciclo. No trabalho de sala de aula a mãe refere que o A. “foge um bocadinho às suas responsabilidades, entra muito na brincadeira, tenta fugir ao trabalho da escrita, porque quer estar no mundo dele” (Anexo 9, entrevistado 1), a diretora de turma partilha da mesma opinião relatando que “o discente não participa convenientemente nas aulas e manifesta muitas dificuldades em direcionar e manter a sua atenção na execução de tarefas simples” (Anexo 11, entrevistado 4). No que diz respeito à integração propriamente dita, a professora diretora de turma afirma que “a inclusão a 100% é algo que, atendendo às particularidades do autismo, é trabalhada sistematicamente e progressivamente,

já que os estados emocionais do aluno condicionam os meios, os recursos e as estratégias a utilizar” (Anexo 11, entrevistado 4). Cada criança com PEA da escola tem um tutor, dentro do grupo de pares, que tem como funções acompanhar o aluno com autismo nas suas tarefas e responsabilidades durante o período letivo, como por exemplo, lembrar que está a chegar a hora de uma aula, ou, quando não está um técnico presente, esse tutor pode ajudar no trabalho de aula. Contudo, no decorrer deste ano letivo o A., por estar a entrar na adolescência, apresentou “uma crescente curiosidade de contacto de cariz afetivo-sexual” (Anexo 11, entrevistado 4). O apoio tutorial deixou de ser efetuado pois o A. “via nesse colega alguém com quem podia namorar” (Anexo 11, entrevistado 4). Rita Jordan (2000) apresenta o problema de uma outra vertente, afirmando que o autismo pode tornar os jovens mais vulneráveis ao abuso, mas neste caso ocorreu o inverso, foi “devido à incompreensão [e não devido a uma] má intenção” (Jordan, 2000, p. 99). A diretora de turma do 2º ciclo afirma ainda que o A. é aceite pelos colegas, mas apresenta alguns comportamentos menos apropriados que levam a reparos por parte dos pares. De acordo com o pai, o A. não demonstra identificar os colegas de turma, “acho que é tudo muito distante. Ele fala às vezes de algumas meninas, diz às vezes «Joaninha, [nome fictício] não é Joana é Joaninha...», fala algumas vezes dessa Joaninha mas eu acho que aquilo é tudo muito distante” (Anexo 9, entrevistado 2). A mãe relata que há um caso que o A. relata e identifica o par que o afetou muito no início do ano, “há outros autistas. Há um que é bastante violento e o A. tem muito medo dele e vai no transporte com ele e o A. quando o vê foge sempre, porque lhe bate” (Anexo 9, entrevistado 1). A explicadora relata também que no início do ano o A. chegava ao centro de estudos com um comportamento muito alterado, afirmando “os miúdos eram muito cruéis e continuam a ser, na escola são muito cruéis com ele. Nota-se que lhe batem, porque ele muitas vezes chega e conta, ele depois nas brincadeiras reporta tudo aquilo que viveu durante o dia, notamos isso e é complicado” (Anexo 12, entrevistado 5). Para o pai o A. ainda não está integrado na escola porque percebe que nas suas reproduções daquilo que aconteceu durante o dia, o A. relata acontecimentos sobre ter ido para a sala dos professores, de ter estado nos elevadores “e ele está sempre a dizer

conversas do género «vais ficar de castigo, olha que vais à diretora» (...) Ele gosta de ir [à escola] mas eu acho que ele não está bem ambientado à escola” (Anexo 9, entrevistado 2).

Ainda que o ambiente do 2º ciclo não seja um contexto em que o A. esteja, para já, ambientado é importante reter a opinião dos pais em relação à sua vivência na turma regular. Há dois aspetos que os pais valorizam sobre o A. frequentar a turma regular, nomeadamente a relação que pode criar com os colegas que estão na unidade, pois, de acordo com o pai o A. “quanto mais tempo estiver na unidade começa a imitar os outros autistas. Porque há lá autistas mais profundos e ele imita-os e isso não é muito bom. O ideal é ele estar mais tempo na turma e menos tempo na unidade” (Anexo 9, entrevistado 2). De acordo com Lee Brattland Nielsen (1999) há relatos sobre crianças que estando inseridas em turmas regulares “obtinham melhores resultados do que os atingidos por autistas (...) que frequentavam classes distintas. (...) separar crianças autistas do meio normal parece resultar na intensificação dos seus problemas” (Nielsen, 1999, p. 41). A mãe ressalva outro ponto de vista que se prende com o facto da aquisição ou não de conhecimentos académicos. Apesar de parecer, para os pais e para a professora, que o A. tem mais dificuldade em adquirir conhecimentos abordados nas aulas a mãe refere que o A. “em casa ele faz de professor e faz as palestras dele. Dá ele as aulas, por isso nós sabemos que está lá a informação. É muito engraçado que quando nós estudamos com ele, ele depois tira más notas porque como acabou de estudar connosco depois já não quer saber. Se nós não estudarmos com ele, ele tira boas notas” (Anexo 9, entrevistado 1). Além destas vantagens vistas pelos pais a mãe lembra ainda que no 1º ciclo o A. não participou em nenhuma atividade de educação física e agora no segundo ciclo já faz as aulas com alguma adaptação às suas necessidades nomeadamente “no equilíbrio, no ele correr. Pelo menos [a professora] está a tentar que ele corra sem parar cinco minutos, lançar a bola, apanhar a bola. É este tipo de coisas que ele precisa” (Anexo 9, entrevistado 1).

Passamos agora para a análise da integração do sujeito no ambiente educativo do centro de estudos. Talvez pela forma como foi abordado o tema do autismo todas as crianças e jovens do centro de estudos demonstram apoiar e

ajudar o desenvolvimento social do A. De acordo com a explicadora do centro de estudos, o grupo de pares é caracterizado por serem uns “meninos «porreiraços» porque não são cruéis, pelo menos aqui dentro e gostam muito. Sabem lidar com ele, se ele não vem já notam diferença” (Anexo 12, entrevistado 5). A mesma pessoa refere ainda que, por estarem a passar uma fase de trabalho de autonomia do A., as restantes crianças e jovens mostram-se mais preocupados com ele. Por ter tendências de querer explorar os espaços e não perceber que se afasta do grupo, os pares sentem que são também responsáveis pelo A. e por isso estão sempre a ver se ele se afasta muito do restante grupo. Por estarem numa fase de dar mais autonomia ao A. as responsáveis pelo grupo deixam-no mais livre e, quando se afasta são os pares que tomam o papel que antes era efetuado pelas responsáveis. “As atitudes do professor são rapidamente detetadas e adotadas pelos restantes alunos” (Nielsen, 1999, p. 23). De acordo com a explicadora do centro de estudos “(...) há muito essa camaradagem, eles sabem lidar, mesmo no mar e tudo, no verão são muito compreensivos e participativos” (Anexo 12, entrevistado 5). Contudo, e apesar desta ligação, o A. tem mais ligação em alguns momentos de brincadeira livre com crianças com idade abaixo da dele, “brinca mais com os da primária porque gosta mais dos brinquedos, das bonecas, dos carros, dos puzzles (...)” (Anexo 12, entrevistado 5). Os jovens mais velhos que o A. têm tendência mais de se preocuparem com ele do que tomar iniciativa para interagirem, “cuidam mais, estão atentos a ele, mas pegar para ir brincar ou fazer um jogo ou qualquer coisa assim, não, porque ele também não gosta” (Anexo 12, entrevistado 5). A mãe refere que todas as crianças compreendem o comportamento do A. e que “no Natal quando houve a troca de presentes, eles sabem quem é o amigo, e têm o cuidado de escolher uma prendinha adequada para ele” (Anexo 9, entrevistado 1). No que diz respeito às relações do A. com algumas crianças em específico foi possível perceber que “ele gosta de brincar com outro menino que também tem autismo que é o J. que é muito mais independente do que o A. (...) ele pergunta sempre que o tal J. vai, se vai com o J.... Há essa identidade, é com quem nós notamos mais...” (Anexo 12, entrevistado 5). De acordo com os pais o A. encontra-se integrado no centro de

estudos referindo que foi importante, apesar de ter mudado de escola, não ter mudado de centro de estudos. O pai refere que “assim ele continuou integrado, não houve aquela mudança e ele adora o CATL. Se eu disser assim «queres ir para a escola ou CATL» e ele diz sempre «CATL»” (Anexo 9, entrevistado 2).

No contexto dos escuteiros é possível perceber, através dos pais, que o A. foi sempre aceite com as suas particularidades, “no início pouco interagia, mas a aceitação foi sempre muito grande e houve sempre muito acolhimento, especialmente nos cumprimentos, as pessoas a cumprimentarem o A. quando ele chegava (...) quando ia embora” (Anexo 9, entrevistado 1), e o pai refere que essa interação foi importante, “parece que não, mas puxou-o para o lado de cá, não para o lado dele do autismo” (Anexo9, entrevistado 2). Aquando da entrada para os escuteiros os pais já mantinham algum contacto com a direção do agrupamento porque o irmão mais velho já era escuteiro. De acordo com o pai “ele nem sequer tinha entrado e já o estavam a chamar. Disseram logo «venham fazer um acampamento para ver se gosta, para se ambientar»” (Anexo 9, entrevistado 2). Depois de ter sido excluído de muitos contextos o pai refere que a postura do agrupamento de escuteiros “é de louvar (...), realmente eles não puseram logo de parte, pelo contrário, só o incluíram, fizeram mesmo inclusão. Eu acho que isso é mesmo bom” (Anexo 9, entrevistado 2). Quando o A. inicia um ano num grupo, com pessoas novas, adultos ou crianças/jovens, há sempre a dificuldade de interação. Um chefe dos escuteiros refere que nos primeiros fins de semana de interação era difícil manter o contato visual, olhos nos olhos, mas ao longo do tempo foi-se desenvolvendo essa capacidade. No ano escutista 2017/2018 o A. mudou de secção e outras crianças mudaram com ele, por isso “já estavam sensibilizados sendo a transição relativamente fácil (...) assim como o grupo mais velho rapidamente se apercebeu que tinha de mudar certas atitudes para com o A” (Anexo 13, entrevistado 7). O chefe refere ainda que “o grupo foi muito recetivo e preocupado com as características do A., alguns chegaram mesmo a procurar informação sobre a sua condição” (Anexo 13, entrevistado 6). A família refere ainda que há situações menos boas que o A. reproduz em casa. Relembra que há uns anos, nos escuteiros, “uma ou duas meninas diziam que tinham mesmo nojo dele e por acaso estão as duas no

mesmo grupo dele neste momento, mas já mudaram um pouco o modo de olhar para o A.” (Anexo 9, entrevistado 2). Ainda assim, o pai refere que “as crianças gostam todas muito dele” (Anexo 9, entrevistado 2). Como foi referido anteriormente, foi destacado um elemento do grupo para estar mais próximo do A. para lhe dar mais apoio. Essa jovem, mais velha que o A. 3 anos é a sua guia, que daqui em diante será designada de B. D.. De acordo com o pai ela “é super preocupada e educada, é cinco estrelas, nunca imaginamos que fosse correr tão bem” (Anexo9, entrevistado 2). A mãe valoriza o trabalho que está a ser feito por ela referindo que “mesmo o olhar dela, aquele olhar reprovador quando ele se esta a portar mal, e ele reage logo, é fantástico. Ele tem-lhe muito respeito, isso é muito bom!” (Anexo 9, entrevistado 1). Jordan (2000) refere a importância de um outro jovem do grupo poder ajudar de forma mais próxima no desenvolvimento dizendo que “quando as crianças estão em grupos mistos (quer seja uma situação de integração, quer em grupos de crianças com necessidades especiais) podem encorajar-se as outras crianças a serem seus «amigos» e a ajudá-las a apresentar-se aos outros e a integrarem-se nas suas atividades” (Jordan, 2000, p. 109)

Um dos aspetos que referem como sendo menos positivo que aconteceu este ano, mas já estão a mudar a estratégia, foi um acontecimento no momento da higiene num acampamento. A mãe refere que “a B. D. é que ficou com ele porque era a referência dele, claro que o ajudou a trocar de roupa, mas claro que as cuecas não mudou (...)” (Anexo 9, entrevistado 1). Os pais percebem a atitude da B. D., que é guia do A., mas tem uma idade muito próxima para realizar esse tipo de cuidados com o A. É possível referir um episódio em que a B. D. tem uma atitude proativa com o A. e vivenciada também pelo pai. “Foi engraçado a semana passada na missa, eu fui até à beira dele para o levar à comunhão e ela disse logo, «não, não, eu levo-o!» Tomou logo a iniciativa de ir com ele. (...) E quando a vê ele diz logo: «B.D.!!!» como ela é mais dura com ele, ele podia não querer cumprimentar, mas ele quando a vê vai logo dar dois beijinhos” (Anexo 9, entrevistado 2). Ao contrário do que acontece na escola, não há qualquer referência de que o A. tenha comportamentos de exploração sexual enfrente ao

grupo de escuteiros nem demonstrou nenhuma atitude de mais proximidade com a B. D. que interage tanto com ele.

De uma forma geral os pais veem como positiva a participação do A. nos escuteiros e referem que, “quando nós falamos com outros pais e vamos àquelas reuniões para pais que tenham meninos autistas, nós dizemos sempre que o que nós vivenciamos e em que é que os escuteiros nos ajudaram” (Anexo 9, entrevistado1).

1.7 - Características sociais

No que diz respeito às características sociais vão ser abordadas as que se consideram atingidas até ao momento. É importante voltar a referir que o jovem só entrou para o 2º ciclo no ano letivo 2017/2018, o 1º ciclo decorreu do ano 2013 até ao ano 2018 e os escuteiros é uma atividade contínua desde 2013 até à atualidade. Neste sentido é importante perceber que todas as capacidades sociais atingidas dependeram também do tempo útil que o A. teve para as conseguir desenvolver. No que concerne ao 1º ciclo a professora relata que “no primeiro ano ele retraía-se, chegava-se assim para a minha beira (...) mas no final já falava, pouco, mas falava. Depois começou a ser mais autónomo. Entrava na sala depois do recreio, sabia que tinha de ir à casa de banho e só depois é que entrava, (...) Deixou de ir à unidade marcar a presença (...) ele depois ia para o quinto ano e não sabíamos se ele ia ter isso tudo ou não. E ele tinha de começar a ser autónomo” (Anexo 10, entrevistado 3), a professora afirma ainda que no final do quarto ano “ele já procurava os colegas, já queria cumprimentar, principalmente com beijinhos” (Anexo 10, entrevistado 3). No quarto ano como ele já respondia aos colegas eles também já falavam mais com ele e nas visitas de estudo com a outra turma de quarto ano também esses colegas iniciavam a interação. As frases mais utilizadas pelo A. para iniciar uma interação eram “olá como te chamas?” e “estás bom/a?”. a professora refere que falava “com colegas e às vezes com alguém de fora. Só aconteceu já no quarto ano. Quando ele ficou com integração plena na sala de aula é que ele desabrochou” (Anexo 10, entrevistado 3). A professora conta ainda que fizeram um acampamento de dois dias como passeio de final de ano no qual o A. não quis fazer muitas das

atividades planejadas, mas sabendo que iria poder ir à piscina a professora confirma que experimentou um pouco de cada atividade, nomeadamente o cantar em grupo. Para a professora foi uma vitória quando o A. quis depois cantar sozinho para os colegas das duas turmas do quarto ano. Depois de tanta dificuldade em fazer atividades em grupo, de socializar, mostrar-se perante os outros a professora refere que foi “uma situação que ninguém estava à espera e que ele fez de livre vontade” (Anexo 10, entrevistado 3).

No centro de estudos referem que no início o A. não conseguia apertar um cordão, não se vestia sozinho, não era autónomo na ida à casa de banho, tinha dificuldades em levar um tabuleiro com comida para a mesa e voltar a colocar tudo no sítio para lavar, “ele já conquistou tudo isso (...) tem evoluído bastante a nível de linguagem” (Anexo 12, entrevistado 5). Referem ainda que “(...) a maior vitória a nível social foi ele não se fechar na dispensa, (...) ele sabia que na sala de estudo tinha de estar com outras pessoas porque na escola também o fazia, mas depois ele queria estar numa sala só dele, ou mandava os meninos saírem e agora já não, ele já consegue estar ali com os outros” (Anexo 12, entrevistado 5). Depois de ter conseguido deixar a dispensa e não se isolar lá, o objetivo primordial para este momento é tentar que o A. participe e faça as atividades propostas. Outro dos objetivos que consideram estar quase atingido é a exploração do seu corpo. “E ele tinha um hábito de se balancear no chão para sentir prazer com isso. Agora já não é o balancear no chão, agora é o por a mão nos genitais e essas coisas. Nós estamos a tentar que ele não o faça à frente dos nossos meninos, porque eles começam a gozá-lo e ele não percebe também” (Anexo 12, entrevistado 5). É importante referir que a explicadora defende que não se deve proibir o tipo de comportamento, mas sim, ajudar o jovem a fazê-lo em privado. “Deve-se ensinar às crianças a satisfazer as necessidades fisiológicas em privado e a assegurarem-se, antes de sair (...) de que o seu vestuário se encontra convenientemente composto” (Jordan, 2000, p. 98). Uma das vitórias também atingidas por esta equipa foi fazer com que o A. cumprimentasse os adultos e crianças do centro de estudos e que mantivesse uma pequena conversa com algum sentido. Atualmente “já consegue fazer um

diálogo, faz perguntas tipo «porque é que ele [algum colega] não veio?», nota diferença quando algum colega não vem” (Anexo 12, entrevistado 5).

Em relação ao desenvolvimento social nos escuteiros, os pais encontram-se bastante contentes com a evolução que tem tido, refletem que “no início sabíamos que não ia ser fácil. No início tínhamos de estar a apoiar, mas agora estamos até felicíssimos, porque ele já consegue estar sozinho, já se adaptou e já compara o que ele faz com os outros” (Anexo 9, entrevistado 1). Uma grande evolução que sentiram no A. foi o facto de, depois de um acampamento em que o pai do A. não esteve presente, “ele dormiu sozinho (...). Aí ele notou que (...) estar sem o pai era diferente [uma situação fora do normal, mas que era o que os outros jovens já viviam]. Ele não tinha o pai e por isso é igual aos outros. Foi quando notamos aquele grande salto” (Anexo 9, entrevistado 1). O pai refere ainda que “na última fase dos lobitos, (...) notei uma grande evolução em termos de socialização, já olhava para os meninos, já cumprimentava (...)” (Anexo 9, entrevistado 2), esta última fase a que o pai se refere coincide com a data de frequência do quarto ano, o mesmo momento que a professora do primeiro ciclo aponta como a altura em que o A. se destacou mais por começar a dialogar com os outros colegas. É também papel dos educadores (professores ou chefes dos escuteiros) “assegurar que a criança adquira as aptidões e compreensão necessárias para fazer e manter relações de amizade (...)” (Jordan, 2000, p. 37). Os pais dão também grande importância ao facto de o A. já querer ser tratado e fazer as mesmas coisas que as outras crianças. Em relação à presença do pai, este refere ainda que “ele agora nem me quer lá. Ele agora empurra-me e diz «o pai não fica»” (Anexo 9, entrevistado 2). A família usava, como apoio, para fazer certas atividades que achassem importantes, o facto de o A. querer ser tratado como todos os outros escuteiros ainda que em alguns momentos preferisse a sua individualidade. No caso da primeira situação a mãe refere que “(...) a certa altura era ele que não queria ser diferente em certas atividades, também queria fazer. Ele dizia isso em casa, portanto quando nós o queríamos acalmar dizíamos «olha tu queres ser diferente? Se não queres ser diferente então trabalha!» e ele como não queria ser diferente trabalhava [fazia os trabalhos de casa]” (Anexo 9, entrevistado 1). O grande objetivo a ser atingido no ano

escutista presente era a integração na sua patrulha e no grupo de exploradores, e tanto os pais como os adultos que acompanham o A. nos escuteiros afirmam ter sido atingido, mas a chefe dos escuteiros acrescenta que ainda assim “todos os sábados são um desafio com o A.” (Anexo 13, entrevistado 6).

No que diz respeito às suas capacidades mais visíveis de socialização é possível verificar que o A. já sabe quem são os elementos da sua patrulha e é com estes que interage maioritariamente, “a interação estabelecida entre o A. e as restantes crianças é espontânea e natural, mas por vezes muito superficial” (Anexo 13, entrevistado 6). Como já foi referido, há uma ligação maior à sua guia, a B.D. que, de acordo com a chefe dos escuteiros, é uma jovem que o A. respeita mais do que os outros quando lhe comunicam alguma informação. A chefe refere ainda que “no geral toda a expedição [conjunto de pares dos escuteiros] comunica com o A. nem que seja só com um “boa tarde”. Mas os que mais comunicam com ele são os elementos da sua patrulha, sentando-se ao lado dele e fazendo-lhe um pouco de companhia” (Anexo 13, entrevistado 6), como respostas a estas interações o chefe dos escuteiros afirma que o A. “automaticamente já cumprimenta e interage com alguns elementos específicos” (Anexo 13, entrevistado 7), refere ainda que o processo de inclusão e integração do A. está a ser “positivo, na medida em que o A. parece estar mais à vontade com o grupo, ao longo do tempo, e é capaz de se exprimir melhor com mais frequência” (Anexo 13, entrevistado 7). No que diz respeito à participação nas atividades de grupo, o chefe afirma que é ativo “em quase todas as atividades e jogos como um elemento normal da patrulha e já tem uma noção da patrulha a que pertence e qual o espaço físico dedicado a ela” (Anexo 13, entrevistado 7).

Fazendo uma abordagem geral ao desenvolvimento social do A., os pais afirmam que, “para uma criança que não tinha nenhum contacto ocular, nem falava, nem queria o toque, ninguém lhe podia mexer na cabeça, nem nas mãos, nem em lado nenhum” (Anexo 9, entrevistado 1), foi de facto uma grande conquista o terem, com ele, conseguido todas estas vitórias. Frisam ainda que mais importante do que ter tido toda esta evolução, o importante para eles como pais é verem o A. feliz. “(...) há autistas que deprimem e assim, mas ele não, nota-se que tem aquela alegria e não quer só ficar no mundo dele. Acho que

cada vez mais esta a gostar do mundo que não é o dele e acho que isso é bom. Ele vai deixando o mundo dele um bocado de parte e compara” (Anexo 9, entrevistado 2). O pai remata dizendo que já notam que “com os escutas, com a escola e com o centro de estudos a aproximação com o mundo das outras crianças esta cada vez mais presente no dia-a-dia do A.” (Anexo 9, entrevistado 2).

1.8 - O que pode ser atingido num futuro próximo.

No que diz respeito às expectativas apenas foram recolhidos dados relativos aos três contextos em que o jovem ainda está inserido, a escola no 2º ciclo, no centro de estudos e nos escuteiros. A professora do 2º ciclo afirma não conseguir uma resposta concreta acerca daquilo que pode ser atingido e afirma ainda que o A. está numa fase de avanços e retrocessos ao nível do desenvolvimento social “por motivos que se prendem, presumivelmente, com a entrada na adolescência e a descoberta dos impulsos sexuais. Apresenta comportamentos muito infantilizados e descontextualizados” (Anexo 11, entrevistado 4). Para o mesmo contexto os pais esperam que o A. se desenvolva socialmente conseguindo dialogar quando precisa de resolver algum problema, não recorrendo ao isolamento ou refugio no seu próprio mundo. Esperam ainda que execute as atividades em conjunto com o resto da turma, mas “o que acontece muitas vezes é que [o grupo] acaba uma atividade e [só quando todos saem da zona da atividade] é que o A. começa a mexer naquilo que estavam a fazer (...) ele depois já se interessa por isso” (Anexo 9, entrevistado 1). A mãe refere ainda que seria importante ele conseguir sentir-se mais parte de um grupo e propusesse também ao grupo fazer alguma coisa.

É importante referir que tanto no centro de estudos como nos escuteiros os adultos destes dois contextos, e os pais, estão em sincronia. É possível perceber que o que os pais esperam que o A. atinja nestes contextos é aquilo que também estão a tentar que seja trabalhado. Apesar de no centro de estudos referirem que “há tanta coisa para fazer” (Anexo 12, entrevistado 5) o pai afirma que “ele lá no CATL, eu acho que ele lá está super... Como são duas psicólogas” (Anexo 9, entrevistado 2). No entanto, as psicólogas estão à frente do centro de

estudos, mas não exercem essa profissão lá, afirmam que era importante ele começar a participar mais nas atividades, quando participa querem que participe com outra criança e não a fazer par com um dos adultos. Referem que é crucial manter as atenções focadas nas competências verbais e de comunicação para que a sua participação seja maior e de melhor qualidade. Em relação a este trabalho, que já está a ser feito, sentem que “para já ele está a corresponder muito bem. Nós estamos muito contentes com a evolução dele” (Anexo 12, entrevistado 5). Ainda como a professora do 2º ciclo afirmou, no centro de estudos afirmam também que o A. “está a entrar à força toda na adolescência” (Anexo 12, entrevistado 5), e isso pode afetar o seu desenvolvimento social nesta fase.

Nos escuteiros é possível perceber que, tanto os pais como os chefes que estão este ano a trabalhar com ele, acham possível que o A. consiga realizar um diálogo mais organizado com os restantes elementos da patrulha, o grupo social mais pequeno em que está inserido. Para a mãe o objetivo a longo prazo que pode ser atingido é ele sentir-se parte do grupo e saber afirmar-se: “Queremos que ele dentro do grupo diga: «eu sou o A. e eu gosto de fazer isto e as minhas características são estas». Portanto, que ele próprio diga como é que ele é (...) ele quando está no grande grupo ainda não o consegue fazer, não se consegue afirmar como explorador. É isso que nós desejamos para ele” (Anexo 9, entrevistado 1). Para os chefes é importante que ele seja capaz de “participar em diálogo em reuniões de patrulha e começar a estabelecer um sentido de identidade” (Anexo 13, entrevistado 7).

Para os pais, a nível geral, a esperança é que o desenvolvimento do A. seja ao seu próprio nível sem grandes comparações com outros jovens da mesma idade. Sentem que o trabalho que estão a fazer e todas as opções de vida familiar é em função do desenvolvimento mais adequado do seu filho. Para a mãe, a sensação é de que “nós sabemos que vai estar sempre mais atrasado do que os outros da idade dele e isso também nos preocupa um bocadinho, mas para já é o que tem de ser” (Anexo 9, entrevistado 1). O pai refere mais o tipo de evolução que está a ter e os resultados que vai atingindo: “eu acho que é interessante vê-lo a evoluir em termos de autonomia, relação interpessoal com

as outras crianças, e aí é importante ele evoluir muito e é onde ele tem evoluído bastante mesmo e isso já é um bom caminho” (Anexo 9, entrevistado 2).

2 – Análise de dados obtidos nos testes sociométricos

Após a aplicação dos testes sociométricos é importante recorrer a uma análise detalhada de todas as informações obtidas fazendo o cruzamento de dados entre as respostas. Os modelos dos testes sociométricos podem ser consultados nos anexos 14, 15 e 16 relativos ao 2º ciclo, centro de estudos e escuteiros respetivamente. Como será justificado também nas considerações finais, por razões logísticas não foi possível efetuar o teste sociométrico do 2º ciclo.

2.1 - Dados obtidos no centro de estudos

Serão apresentados neste momento os dados obtidos na recolha de informação através dos testes sociométricos aplicados ao grupo de jovens que frequenta o centro de estudos com o A., possíveis de verificar no anexo 18. Depois de dada a liberdade às explicadoras de selecionarem as crianças que convivem mais com o A. foi possível perceber que o teste poderia ser aplicado a cerca de 20 crianças. Apenas se obteve a resposta de 13 jovens, incluindo o A. As restantes crianças não responderam por não terem sido autorizadas pelos pais ou por já não estarem a usufruir do centro de estudos no momento em que o teste foi aplicado. Observando as respostas obtidas com os testes sociométricos é possível verificar que, no que diz respeito à questão relativa a um colega com quem não tenha nunca falado o A. é escolhido apenas por dois dos doze colegas. No que diz respeito à escolha do A. em questões de carácter positivo é possível analisar que o A. é escolhido 7 vezes sendo que uma dessas escolhas é em relação à vontade que um colega tem em ter o A. como para num passeio ou visita de estudo. Esse colega, designado de RO, escolhe igualmente o A. noutras duas questões que dizem respeito à escolha de colegas para brincar/conversar e para a escolha de colegas para fazer os trabalhos de casa. Nas duas questões em que os jovens teriam de escolher um conjunto de 6 pares para responder à questão é possível verificar que o A. é escolhido três vezes para cada uma dessas respostas. Será importante analisar que o colega RO e o

colega BC escolhem o A. nessas duas questões. No que concerne às escolhas efetuadas pelo A. é possível verificar que o A. escolhe, para a terceira questão, o RO que, por sua vez, o escolheu também em todas as questões que pretendiam uma escolha positiva. No que diz respeito à questão da rejeição de alguém, o A. rejeitou o colega PT e, analisando o quadro, é possível perceber que é rejeição recíproca.

2.2 - Dados obtidos no CNE

De seguida iremos apresentar os dados obtidos através dos testes sociométricos efetuados no grupo de escuteiros que o A. frequenta. Pode observar-se os resultados obtidos no anexo 19. Num universo de 20 jovens apenas foi possível efetuar o teste sociométrico com 11 crianças incluindo o A. É importante considerar que quase metade do grupo não respondeu e por isso os dados recolhidos e analisados podem ser diferentes daqueles que se obteriam se todo o grupo respondesse. Após a explicação do que é que era pedido em cada pergunta foram necessários doze minutos para que todos os jovens respondessem a todas as perguntas. Após a recolha de todos os testes prosseguiu-se a análise dos mesmos, que pode ser observada em tabela, no anexo 19. É possível verificar logo à partida que o A. não é selecionado na última questão que pede para referir um elemento do grupo com o qual nunca tenha falado. Ou seja, de todos os 10 jovens que foram entrevistados, retiramos desta contagem o A., nenhum afirmou nunca ter falado com o A. o que pode ser um bom indicador de que pelo menos tentam comunicar com ele, e ele tenta interagir. Ao mesmo tempo que o A. não é escolhido para essa questão, também é possível verificar logo à partida que também não o selecionam para um possível cargo que guia de patrulha. Aos olhos dos restantes jovens o A. não tem capacidades nem perfil para ser o líder de uma patrulha. Além do nome do A. pode ser relevante olharmos para os dados obtidos nessas respostas. Num universo de 11 crianças sete jovens respondem que a B.D. seria a guia que escolhiam para a sua patrulha. Relembramos que a B.D. foi escolhida no início do ano pelos chefes dos escuteiros como sendo a jovem com mais perfil para liderar e para lidar com o A.

É importante focar as atenções nas duas primeiras perguntas do teste sociométrico em que o A. é escolhido de forma positiva por alguns pares. A primeira questão refere-se á escolha de elementos para fazerem parte da sua patrulha (grupo de trabalho que se mantem durante um ano). Assim, nesta questão o A. é escolhido pela sua atual guia, a B.D., por I.F., por R.A. e por M.S., perfazendo um total de quatro jovens que gostavam que o A. fizesse parte da sua patrulha. É considerável perceber que jovens que têm atualmente o A. na sua patrulha não o escolhem se pudessem ser eles a escolher, apenas a guia B.D. volta a fazer essa escolha. Mas há três jovens que, atualmente não têm o A. na sua patrulha, e escolhem-no para essa posição. Da parte do A. ele escolhe seis elementos em que três dessas escolhas são reciprocas, ou seja o A. escolhe esses jovens para a sua patrulha e o A. é escolhido para a patrulha desses.

No que diz respeito à questão número dois os jovens tinham de escolher com quem gostam mais de brincar/ conviver independentemente da sua patrulha. Nesta questão o A. é escolhido por três jovens que o escolheram também na questão anterior. Nesta segunda questão o A. é escolhido em primeiro lugar por duas pessoas e em quarto por uma. Será importante refletir que as pessoas que escolheram positivamente A. têm entre 12 e 13 anos e são mais velhos que ele e que alguns jovens do grupo. Há também jovens mais velhos com 14 anos que não referiram o A. em nenhuma questão. Reflete-se então que, apesar de todas as dificuldades de socialização que o A. apresenta foi possível, nas respostas a este teste sociométrico, perceber que o A. não passa despercebido dentro de um grupo de crianças por ter PEA e que, à sua medida interage com outros jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quase chegando ao final deste documento é importante fazer uma análise construtiva e o mais verdadeira possível de todos os dados aqui apresentados para perceber de facto *de que forma é que os contextos educativos influenciam o desenvolvimento social de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?*

Durante a realização da história da arte, componente teórica, foi possível perceber que algumas das características da Perturbação do Espectro do Autismo estão em constante alteração e evolução e por isso é importante manterem-se as investigações a esse nível. No que diz respeito à educação especial é possível perceber que vem tendo, e pode continuar a ter, alterações que nós, educadores (professores, educadores de infância e voluntários) devemos estar atentos para mantermos as nossas práticas o mais atualizadas e assertivas possível. Conseguimos perceber que a educação, não-formal o CNE e o CATL, estão muito interligados em vários aspetos que se destacam neste trabalho.

No que diz respeito às opções metodológicas é possível verificar que foram efetuadas todas as entrevistas pensadas bem como, a sua transcrição e análise. Apesar da dificuldade e do tempo necessário para a análise das mesmas é possível verificar que são uma boa fonte de informação que, provavelmente, não recolheríamos se tivéssemos escolhido outro tipo de instrumento. Abordando a questão dos testes sociométricos é possível perceber que os testes sociométricos não foram realizados no contexto de escola (2º ciclo) devido à indisponibilidade de recursos humanos bem como, à dificuldade em obter um período de tempo em que a turma estivesse toda junta devido à aproximação da época de férias escolares. Contudo, foram realizados os testes sociométricos nos outros dois contextos que, apesar do número de repostas ser baixo no contexto dos escuteiros, se mostraram bastante úteis para perceber que o A. é poucas vezes rejeitado pelos pares e até se verificam algumas escolhas em relação ao mesmo.

Partindo para o foco central deste trabalho é necessário responder à questão norteadora: *De que forma é que os contextos educativos influenciam o desenvolvimento social de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo?*. É importante efetuar uma conclusão que abranja os três contextos podendo esta ser apresentada de acordo com a natureza da educação que é praticada: *Educação Formal e Educação Não-formal*. É importante ainda referir que cada contexto tem a sua especificidade e que nenhum é mais ou menos correto na forma como se desenvolve o trabalho. Foi possível perceber, através dos resultados obtidos, que todos os ambientes promovem o desenvolvimento social mas, mais importante do que essa conclusão é perceber que alguns efeitos da socialização foram positivos e outros negativos para o crescimento social do A. Verificou-se que no início do período escolar, 1º ciclo, a interação social do A. era relativamente baixa e quase inexistente. O contacto estabelecido acontecia apenas com alguns adultos que mantinham algum tipo de interação com o jovem. Só ao fim de algum tempo, em que a docente já percebia como é que o aluno interagia é que começou a conseguir promover a socialização entre os pares. Assim sendo, os efeitos dessa interação só se verificaram na altura do quarto ano, ou seja, passado três anos desde o momento em que a docente iniciou o trabalho com o A. Ainda assim, comparando o desenvolvimento atual, é possível perceber que a interação era bastante reduzida na quantidade de pessoas com que interagia bem como na quantidade, duração e qualidade dos momentos de interação.

No que diz respeito ao desenvolvimento social no contexto escolar do segundo ciclo, percebeu-se que a interação com os pares da turma pode estar afetada pelo facto de o A. não frequentar todo o horário escolar da turma e por isso passa muitos momentos sozinho nos intervalos que tem entre as suas aulas. Os pais apresentam a forma como se lida com os alunos com PEA na escola, como um ponto a favor para o desenvolvimento do A., e por isso, esse pode ser um fator importante para que o jovem se sinta bem e que possibilite o desenvolvimento social. O facto de a escola ser muito grande, em comparação à do 1º ciclo, é visto, pelos pais, como uma dificuldade que ao longo do tempo vai sendo ultrapassada, podendo demorar mais ou menos tempo a adaptação

do A. a todos os espaços. No que diz respeito à relação com os colegas propriamente dita, a professora diretora de turma afirma que o A. mantém uma boa relação com os colegas, mas que os seus comportamentos levam a que alguns colegas emitam comentários que podem ser interpretados de uma forma muito intensa por parte do A., dificultando assim a interação que já é, por si só, complicada. É importante referir que esta questão de violência verbal é referida por três dos agentes educativos, pais, atual diretora de turma e a explicadora do centro de estudos. É de referir que a entrada na adolescência e os comportamentos de masturbação podem igualmente afastar os colegas, sendo isso um fator a acrescentar a todo os outros que dificultam a socialização. São também esses os episódios referidos tanto pela diretora de turma como pela professora do centro de estudos. Com esta investigação foi possível verificar que o contexto escolar, apesar de promover o desenvolvimento social, por possuir nele várias pessoas e ambientes diferentes, pode não promover de uma forma eficaz a socialização. É importante também ter em consideração que esta análise está a ser feita num período de adaptação à escola visto que o A. só entrou no 2º ciclo em setembro de 2017.

No que diz respeito aos outros contextos, os de educação não-formal pode-se referir que apresentam mais momentos que promovem a interação do jovem com os pares. Foi importante perceber que no CATL o trabalho está organizado de maneira a que se desenvolvam diferentes competências de acordo com as oportunidades educativas que surgem, e que, nesta fase, estão intimamente relacionadas com os períodos de férias escolares. No centro de estudos o período de férias é crucial para o desenvolvimento social propriamente dito, pois é o momento onde é possível, a nível logístico, promover essa interação. Como referido pela professora do centro de estudos, no período de aulas apostam mais no desenvolvimento social direcionado para as atividades letivas, como a realização de trabalhos de casa e outras atividades relacionadas. É importante referir que, no centro de estudos, o trabalho está a ser efetuado para a promoção do desenvolvimento social com os pares, mas também, com a comunidade envolvente. É um esforço que pode ser produtivo a longo prazo pois, mais tarde, serão necessárias algumas competências que estão a ser

trabalhadas desde já. Nos escuteiros o trabalho realizado com o A. está intimamente ligado com os pares. O facto de, desde o início do ano, o A. estar a ser acompanhado por um elemento do grupo e por o A. fazer parte de um pequeno grupo mais restrito, promove o desenvolvimento social de forma mais concisa. É possível verificar que tem de facto efeitos relevantes devido aos relatos dos pais e chefes dos escuteiros. É importante referir que os escuteiros são um contexto em que o jovem frequenta apenas uma tarde por semana e que nos outros contextos está mais tempo, cinco dias por semana.

De acordo com os objetivos desta investigação, foi possível perceber a forma como o trabalho efetuado nos três contextos promove a socialização de uma criança com PEA, bem como apreender a perceção, que cada um dos agentes educativos, destes contextos, tem sobre o desenvolvimento social do jovem em questão.

Além da perceção da influência que a frequência nestes três contextos teve no desenvolvimento social do A., pode ser importante refletir que a presença do jovem nos três contextos teve também repercussões noutros agentes, adultos e pares, como de seguida se explica.

Considera-se importante realçar o efeito que tem noutros agentes o facto de um grupo de jovens acolher uma criança com PEA. Para os grupos de pares do centro de estudos e dos escuteiros a presença do A. fez com que os jovens estivessem mais predispostos a ajudar e a perceber como é que o A. se relaciona. Assim como para os restantes jovens, de acordo com os relatos da entrevista, a professora de 1º ciclo teve um papel determinante e desafiador no seu trabalho, pois nunca tinha tido nenhuma criança com PEA na sala e nesses quatro anos de 1º ciclo fez todo o acompanhamento ao A. e conseguiu que este passasse para o 2º ciclo.

Será importante destacar a forma como o grande grupo de pares é organizado e de que forma é que isso pode influenciar o desenvolvimento social. Nos escuteiros verifica-se uma organização que se mantém durante todo o ano e, por esse motivo, as crianças/jovens têm a necessidade de se juntar mais com as do mesmo grupo/patrolha para desenvolverem os seus trabalhos e tarefas. Assim, é possível verificar, por exemplo, a ligação que existe entre o A. e a B.D.

e a relação que têm com outros jovens. No centro de estudos, possivelmente, por não haver a organização dos jovens em pequenos grupos o A. relaciona-se mais com um colega, o RO, e essa relação é mútua.

Seguem-se agora algumas alterações que podem ser feitas em alguns dos contextos em que o A. está inserido ou podem ser adotadas em futuros contextos que ele venha a frequentar. Tendo em conta o que sucedeu no 2º ciclo em relação à jovem que estava destacada como tutora do A., e podendo isso ser verificado nos escuteiros onde tem uma jovem mais próxima do A., seria interessante que estes dois contextos anotassem a ideias interessante de Jordan (2000) “o professor tem que desenvolver algum tipo de estratégias para fomentar esses «amigos»: podem indicar umas crianças, numa base rotativa (dado que esta responsabilidade é muito pesada para uma única criança assumir todos os dias) a quem se indica a natureza «especial» das crianças com autismo e a forma de reagir a alguns dos comportamentos” (Jordan, 2000, p. 109)

De facto, o mesmo autor, acrescenta que, “ter um «amigo» pode ajudar a criança autista a aproximar-se das outras crianças e a dedicar-se a toda uma série de atividades de lazer que, de outro modo, não lhe seriam acessíveis” (Jordan, 2000, p. 109).

De acordo com um dos entrevistados dos escuteiros foi possível perceber que, por vezes, sentem a necessidade de alterar a forma como executam alguns jogos para ser possível ao A. interagir de uma forma mais eficaz. De acordo com Jordan (2000) seria interessante utilizar outro tipo de jogos para promover a interação interpessoal. É importante pensar que algumas atividades podem e devem ser mais adaptadas às características do A. devido à dificuldade de trabalho em equipa que requer muita necessidade de comunicação e socialização com os outros, será importante adotar novos tipos de jogo. Será crucial manter jogos em que se estabeleça a interação como por exemplo: “(...) jogos de mesa têm mais a ver com a lógica, a perceção espacial e a matemática do que com a compreensão das pessoas” (Jordan, 2000, p. 116), que demonstra ser uma das grandes áreas de dificuldade de um jovem com PEA.

Como conclusão de toda a investigação é importante referir que foi necessário muito tempo para a recolha de informação teórica sobre os temas

abordados bem como para a análise de todos os dados obtidos. Apesar de ser uma das formas mais eficazes de recolher informação realmente importante, as entrevistas necessitam de muito tempo para serem transcritas e analisadas. O cruzamento de informação de cinco entrevistas mostrou-se ser um processo bastante trabalhoso. Os testes sociométricos mostraram-se mais fáceis de analisar por terem uma extensão mais pequena e por a informação a ser recolhida é mais simples e capaz de ser apresentada numa grelha. Apesar de todo o tempo despendido, pode considerar-se que se recolherem dados muito importantes relacionados com o desenvolvimento social de uma criança do Perturbação do Espectro do Autismo nos três contextos educativos apresentados. Dados que podem ser úteis para consulta mais tarde.


REFERÊNCIAS


- Alves, D. J. (1974). *O teste sociométrico - sociogramas*. Porto Alegre : Globo .
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas* - . Porto: Prime Books .
- Association, A. P. (2014). *DSM-V : manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa : Climepsi Editores.
- Baden-Powell, R. (2004). *Escutismo para rapazes* . Lisboa: Corpo Nacional de Escutas .
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* . Lisboa : Moraes .
- Benard, D., Charles , N., Cottureau, P., Gausset, E., Grosskopf, P., Pages, A., . . . Visseaux, E.-X. (1986). *Baden Powel Hoje - Pistas para um Educador no Escutismo*. Lisboa: Corpo Nacional de Escutas - Escutismo Católico Português.
- Caçanha, M., Pereira, F., Silva, F., Temudo, E., & Violante, L. (2005). Fomento de um (conceito de) CATL dinâmico como intervenção no desenvolvimento local - ilusão ou possibilidade? . *Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes: cadernos de resumos do VIII congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, (pp. 1-7). Castelo Branco .
- Capucha, L., & Nogueira , J. M. (2015). A Educação Especial em Portugal, os últimos 40 anos. Em *40 anos de políticas de Educaç*. Almedina .
- Capucha, L., & Nogueira , J. M. (2015). A Educação Especial em Portugal, os Últimos 40 Anos. Em M. d. Rodrigues , J. Sebastião, J. T. Mata, L. Capucha , L. Araújo, M. V. Silva , & V. Lemos , *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Volume 1 A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 499-533). Coimbra: Almedina.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO - Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa : UNIVERSIDADE ABERTA .
- Catholiques, F. S. (1994). *Escutismo Especial - Basta Passar a Ponte*. Lisboa: Corpo Nacional de Escutas - Escutismo Católico Português.
- Cavaco, N. (2009). *O profissional e a educação especial - uma abordagem sobre o autismo*. Penafiel : Editorial Novembro .
- Correia, M. (2014). *Autismo e Atraso de Desenvolvimento - Um estudo de caso* . Porto: Fundação A LORD.
- Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro. . (s.d.). Diário da República, 1ªsérie - Ministério de Educação .
- Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho. . (s.d.). Diário da República, 1ªsérie - Ministério da Educação.
- Esclapez, T. C. (2008). *La enseñanza que no se ve* . Madrid : Narcea .

- Escutas, C. N. (s.d.). *Posicionamento institucional e Pedagógico do CNE - Inclusão Social* . Lisboa : Corpo Nacional de Escutas - Escutismo Católico Português.
- Escutas, C. N. (s.d.). *Posicionamento Institucional e Pedagógico do Corpo Nacional de Escutas - Necessidades Educativas Especiais* . Lisboa: Corpo Nacional de Escutas - Escutismo Católico Português.
- Escutas, C. N. (s.d.). *Posicionamento Institucional e Pedagógico do Corpo Nacional de Escutas - Necessidades Educativas Especiais* . Lisboa: Corpo Nacional de Escutas - Escutismo Católico Português.
- Escutas, S. N.-C. (2010). *Programa Educativo* . Lisboa : Corpo Nacional de Escutas - Escutismo Católico Português.
- Garcia, V. A. (2015). *Educação não formal como acontecimento* . Holmambra/SP : setembro .
- Jordan, R. (2000). *educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Kaufman, R. (2016). *Vencer o Autismo com o the Son-Rise Program* . Lisboa : Papa-Letras.
- Lei de Bases do Sistema Educativo , 49 (30 de Agosto de 2005).
- Macedo, E. D. (1998). *Centro de Actividades de Tempos Livres - Condições de Implantação, Instalação e Funcionamento*. Lisboa : Direção-Geral da Acção Social - Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Minicucci, A. (2002). *Dinâmica de grupo - Teorias e sistemas* . São Paulo : atlas .
- Neto-Mendes , A., & Martins , E. (Maio de 2016). Aprender na escola e fora da escola - o poder das explicações. *Investigar em Educação - Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 117-139.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais em Sala de Aula*. Porto: Porto Editora .
- Pedrosa, J. C. (2016). *Canta-me uma História - Projeto de criações musico-literárias em contexto de CATL*. Leiria : Escola Superior de Esducação e Ciências Sociais .
- Soares , I., Gonçalves, M., Simões , M., Baptista , A., Marujo , H., Lopes, J., . . . Alarcão, M. (2000). *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in)Adaptativas ao longo da Vida*. Coimbra : Quarteto Editora .

ANEXOS

Anexo 1 - Cópia diagnóstico Síndrome de Asperger


CENTRO HOSPITALAR SAO JOAO, EPE
H. SAO JOAO
ALAMEDA PROF. HERNANI MONTEIRO
4200 PORTO
Tel. : 225512100 Email:

Nº Processo 7014116

* 1 6 0 5 0 0 7 4 7 *

Masculino Data Nasc: [REDACTED]
4300 PORTO Tel. : 965508474

Médico de Família: DRA [REDACTED]
C. Saúde [REDACTED]

Data de Criação [REDACTED] Local : C.H.S.J. H.S.JOAO-CEXT
Data de Bloqueio : Criado por : Dr.(a) [REDACTED] Versão : 0

Informação Clínica

Proveniência: Consulta
Especialidade: CEX PEDIATRIA-PERTURB.ESPECTRO AUTISMO

Informação Clínica

O menino A [REDACTED] é portador de Perturbação do Espectro Autista com marcadas dificuldades na comunicação, integração social e comportamentos repetitivos, estereotipados. Revela potencial cognitivo mas tem m muita dificuldade em regular a atenção.
Necessita muito de Apoio intensivo e estruturado de Ensino especial ,além de apoio psicológico específico e terapia ocupacional, com experiência na area de Autismo. Tem tambem absoluta necessidade da terapia de fala adaptada, sendo essencial o envolvimento da familia e da escola nas rotinas e estimulação diária. Poderia beneficiar com continuidade de frequencia de Unidade de autismo apenas durante algumas horas em que tenha apoio individualizado mas deverá tambem frequentar a sala de ensino regular uma vez que tem potencial de aprendizagem e necessita de um ambiente que lhe permita a sua evolução de forma mais estruturante.
Vai iniciar medicação com metilfenidato pelo que agradece a colaboração na vigilância clinica. Realizou EEG, RM cerebral e cariotipo com aXFRa, aCGH.
Ao dispor para articulação
A médica pedopsiquiatra

PORTO, 07 de Abril de 2015

O(A) Médico(a) [REDACTED]
Dr.(a) [REDACTED]

Processado por computador - S-Clinico
Página 1 / 1

Anexo 2 - Modelo autorização pais A.

AUTORIZAÇÃO

Os encarregados de educação do aluno A. autorizam que a estudante de Mestrado de Especialização em Educação Especial, Clara Sena Leite, efetue um estudo de caso sobre o seu filho, no âmbito do Mestrado de especialização em Educação Especial durante o ano letivo 2017/2018. A estudante compromete-se a salvaguardar a identidade da criança e da família durante toda a investigação bem como na dissertação final.

Estudante

(Clara Sena Leite)

Data: ___/___/___

Encarregados de Educação

Mãe: _____

Pai: _____

Data: ___/___/___

Anexo 3 - Consentimento informado entrevistas

Consentimento Informado – Entrevista semiestruturada

Eu, _____ aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Clara Sena Leite (estudante da Escola superior de Educação de Paula Frassinetti), no âmbito da sua dissertação de Mestrado de Especialização em Educação Especial.

Tratando de uma metodologia de Estudo de caso, foram-me explicados e compreendo os objetivos principais desta investigação e por isso aceito responder a uma entrevista que explora questões de socialização do aluno A. procedendo-se à gravação áudio da mesma.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data __/__/____

Anexo 4 - Modelo entrevista pais

Estrutura entrevista aos pais

Objetivos:

- Apreender qual a percepção dos adultos, que acompanham o crescimento de um jovem com PEA, no que diz respeito ao desenvolvimento da socialização.
- Conhecer o desenvolvimento social do A. desde a sua infância até à atualidade (não esquecendo a perspectiva dos pais... como foi a fase do diagnóstico, etc.)
- Perceber como os pais caracterizam *atualmente* as capacidades de socialização do A.
- Perceber a visão que os pais têm em relação a três dos ambientes educativos nos quais o A. está inserido.

Dimensões	Questões
ESQUITISMO	
A - Aceitação da criança nos escuteiros	A1 – Como foi a aceitação do grupo de escuteiros? A2 – Consideram que neste momento ele está mesmo integrado?
B - Vantagens e desvantagens dos escuteiros	B1- Porque é que inscreveram o vosso filho nos escuteiros? B2 – Quais eram as vossas expectativas em relação aos escuteiros? B3 – Quando é que verificaram alguma alteração no desenvolvimento social do A. no ambiente escutista? B4 – Sentem-se satisfeitos com a permanência do A. nos escuteiros? B5 – O que ainda esperam que ele venha a alcançar no movimento escutista? B6 – O que pensam que os escuteiros ainda podem fazer pelo vosso filho?
C - Interação entre jovem e sujeitos nos escuteiros	C1 – Consideram que os adultos que estão à frente do A. têm capacidade para poder ajudá-lo no seu desenvolvimento social? C1.1 - Que tipo de relação se cria? C2 – Consideram que as crianças que convivem com o A. foram informadas sobre as características dele? C3 – O A. fala em casa dos escuteiros? C3.1 - Positiva ou negativamente? C4 - Há conversas do A. sobre outros jovens ou de adultos do grupo de escuteiros?
D - Relação família escuteiros	D1 – Qual a abertura que o agrupamento de escuteiros dá à presença dos pais nas atividades? D2 – Como considera ser o feedback prestado pelos que interagem semanalmente com o A.?

PERCURSO ESCOLAR	
E - Aceitação da criança na escola	<p>E1 – Como foi o processo de aceitação do A. na escola durante o 1º ciclo?</p> <p>E2 – Como foi o processo de aceitação do A. na escola do 2º ciclo?</p> <p>E3 – Como acham que ele vivenciou esse processo de transição?</p> <p>E4 – Consideram que neste momento ele está verdadeiramente integrado no 2º ciclo?</p>
F - Vantagens e desvantagens encontradas na escola	<p>F1 – Quais eram as vossas expectativas em relação ao 2º ciclo?</p> <p>F 1.1 – Foram cumpridas?</p> <p>F2 – Desde que entrou no 2º ciclo já verificaram alguma evolução no desenvolvimento social?</p> <p>F3 – O que esperam que seja alcançado ainda no 2º ciclo?</p> <p>F4 – O A. esta incluído numa turma regular?</p> <p>F 4.1 – Como consideram essa permanência ou não na turma?</p> <p>F5 – (Caso esteja inserido na turma regular mas tenha momentos só com a professora de ensino especial) Consideram que o tempo que passado fora da turma do ensino regular para ter momentos com a professora de ensino especial foi benéfico? Em que sentido?</p>
G - Interação entre criança e sujeitos da escola	<p>G1 – Consideram que os adultos que estão à frente do A. têm capacidade para poder ajudá-lo no seu desenvolvimento social?</p> <p>G1.1 – Que tipo de relação se cria?</p> <p>G2 - Consideram que as crianças que convivem com o A. foram informadas sobre as características dele?</p> <p>G3 - O A. fala em casa das aulas e do ambiente escolar?</p> <p>G3.1 – Positiva ou negativamente?</p> <p>G4 - Há conversas do A. sobre outros jovens ou de adultos da turma?</p>
H - Relação família escola	H1 – Como considera ser o feedback prestado pelos que interagem semanalmente com o A.?
CATL	
I – Aceitação da criança no CATL	<p>I1 – Como foi a aceitação no CATL?</p> <p>I2 – Consideram que neste momento ele está integrado?</p>

J – Vantagens e desvantagens do CATL Socialização no CATL	J1 – Porque é que o inscreveram no CATL? J2 – Quais eram as vossas expectativas em relação ao CATL? J3 – Quando é que verificaram alguma alteração no desenvolvimento social do A. no CATL? J4 - Sentem-se satisfeitos com a permanência do A. no CATL? J5 – O que esperam que venha a alcançar no CATL?
K – Interação entre jovens e sujeitos no CATL	K1 - Consideram que os adultos que estão à frente do CATL têm capacidade para poder ajudar o A. no seu desenvolvimento social? K1.1 – Que tipo de relação se cria? K2 – considera que as crianças que convivem com o A. foram informadas sobre as características dele? K3 – O A. fala sobre o CATL em casa? K3.1 – Positiva ou negativamente? K4 – Há conversas do A. sobre outros jovens ou adultos do CATL?
L - Relação família – CATL	L1 – como caracterizam o feedback prestado pelos adultos que acompanham o A. no CATL?
PERCURSO DE VIDA	
M - Aceitação do diagnóstico pela família	M1 – Como foi a deteção da problemática? M2 - Quais foram os primeiros sinais de alerta? M3 – Quando foi diagnosticado com PEA? M4 – Como foi o processo de aceitação do diagnóstico? M5 – Como foi a aceitação dos membros da família mais alargada?
N - Percurso de vida /desenvolvimento social	N1 – O A. frequentou a educação pré-escolar? N2 – Que apoios teve durante esse período? N3 – Como caracterizam o desenvolvimento social do A. na idade pré-escolar? N4 – Que dificuldades sentiram desde que o A. nasceu? N5 – Que vitórias/sucessos (familiares ou pessoais) foram atingidas pelo o A.? N6 - Que expetativas é que têm para o futuro do A.? N7 – Quais consideram ser os ambientes/locais em que o A. se sente mais à vontade a nível social? N8 – Que barreiras encontram nas vossas vidas que impedem o desenvolvimento social do A.?
O - Apoios terapias	O1 – De que terapias é que o A. usufruiu? E quais usufrui atualmente? O2 – Veem resultados positivos resultantes dessas terapias?

Anexo 5 - Modelo entrevista 1º ciclo

Estrutura entrevista à prof. de 1º ciclo

Objetivos:

- Perceber que características de socialização é que o A. apresentava quando ingressou no 1º ano do 1º ciclo;
- Compreender que progressos a professora viu serem atingidos no processo de socialização com os pares ao longo dos 4 anos do 1º ciclo;
- Conhecer a visão que tem sobre a relação estabelecida entre o A. e as restantes crianças no início do primeiro ciclo e no final.
- Conhecer os fatores que a professora considera terem contribuído para esses progressos e/ou os que o prejudicaram;
- Perceber se houve uma preocupação específica em integrar no desenvolvimento a socialização
- Perceber se foram utilizadas algumas estratégias específicas de interação/socialização do A. com outras crianças no contexto escolar.
- Perceber quanto tempo passava o A. na turma de ensino regular e em trabalho individual/na unidade.
- Conhecer que capacidades de socialização é que foram adquiridas até ao fim do 1º ciclo.

Questões:

Dimensões	Questões
A – Organização e aceitação do A. no 1º ciclo	A1 – Considerou o ambiente do 1º ciclo um local privilegiado para o desenvolvimento social do A.? Porquê? A2 - Algum adulto recebeu algum tipo de formação para lidar com crianças com PEA? A3 – Que adaptações foram feitas (estruturais, logísticas, recursos humanos) para melhorar o desenvolvimento social do A.? A4 – A nível de organização geral das atividades foi feita alguma alteração?
B – Evolução do desenvolvimento social no 1º ciclo / interação social	B1 – O grupo de crianças foi receptivo às características do A.? B2 - Foi apresentada à turma a problemática e as características específicas do A.? De que forma? B3 - Como caracteriza o desenvolvimento social do A. quando entrou para o 1º ciclo? B3.1 – Como caracteriza o desenvolvimento social do A. quando saiu do 1º ciclo)?

	<p>B4 – Foi possível verificar crianças com quem o A. se relacionava mais?</p> <p>B4.1 – Como caracteriza essa interação?</p> <p>B5 – Havia crianças no grupo com mais iniciativa para comunicar com o A.? como é que o faziam?</p> <p>B6 - Quais foram as grandes conquistas ao nível social?</p>
C – Estratégias	<p>C1 - De acordo com os objetivos de desenvolvimento social que estabelecem o que consideram ter sido atingido pelo A.?</p> <p>C2 – O que ficou por atingir (no período do 1º ciclo)?</p> <p>C3 - Que estratégias foram utilizadas para a promoção dessa evolução?</p>

Anexo 6 - Modelo entrevista 2º ciclo

Estrutura entrevista à prof. de 2º ciclo

Objetivos:

- Perceber que características de socialização é que o A. apresenta no início do 2º ciclo no contexto escolar;
- Perceber se a professora tem planeado algum processo de desenvolvimento da socialização do A. perante a turma e todo o contexto escolar;
- Perceber quanto tempo passa o A. na turma de ensino regular ao longo da semana.
- Perceber quanto tempo passa o A. na turma de ensino regular no final do ano.
- Caracterizar as capacidades de socialização que o A. tinha adquiridas no início do ano letivo e na atualidade.
- Percecionar a visão que tem sobre a relação estabelecida entre o A. e os restantes alunos.
- Percecionar que importância teve o desenvolvimento da socialização no plano de desenvolvimento do A.

Questões:

Dimensões	Questões
A – Organização e aceitação do A. no 2º ciclo	A1- Na sua opinião, o que é que o 2º ciclo oferece para que o A. se possa desenvolver melhor socialmente? A2 – Algum dos adultos (docentes e não docentes) recebeu formação para lidar com o A.? A3 – Que adaptações foram feitas (estruturais, logísticas, recursos humanos) para melhorar o desenvolvimento social do A.? A4 – Ao nível de organização geral das atividades foi feita alguma alteração?
B – Evolução do desenvolvimento social no 2º ciclo / interações	B1 – O grupo de crianças/jovens foi recetivo às características do A.? B2 – Trabalharam com as outras crianças/jovens a questão do acolhimento/integração na turma? Como? B3 – Como caracterizam o nível de socialização do A. atualmente? B4 – É possível identificar crianças (na turma ou fora dela) com quem o A. se relaciona mais ou menos? B4.1 – Como caracteriza essa interação?

	B5 – Há crianças/jovens que tenham iniciativa para comunicar com o A.? Como é que o fazem?
C – Estratégias	C1 – De acordo com os objetivos de desenvolvimento social que estabelecem o que consideram ter sido já atingido pelo A.? C1.1 – O que ainda falta atingir? C2 – Que atividades desenvolvem para promover a socialização?

Estrutura entrevista à explicadora do CATL

Objetivos:

- Perceber de que forma o trabalho efetuado no CATL promove o desenvolvimento social de uma criança com PEA.

- Apreender qual a percepção dos adultos, que acompanham o crescimento de um jovem com PEA, no que diz respeito ao desenvolvimento da socialização.

Questões:

Dimensões	Questões
A – Organização e aceitação do A. no ATL	A1- O que é que o CATL oferece para que o A. se possa desenvolver ao nível do desenvolvimento social? A2 – Algum dos adultos recebeu formação para lidar com o A.? A3 – Que adaptações foram feitas (estruturais, logísticas, recursos humanos) para melhorar o desenvolvimento social do A.? A4 – A nível de organização geral das atividades foi feita alguma alteração?
B – Evolução do desenvolvimento social no CATL / interações	B1 – O grupo de crianças/jovens foi recetivo às características do A.? B2 – Trabalharam com as outras crianças/jovens essa questão? Como? B3 – Como caracterizam a socialização do A. atualmente? B4 – É possível identificar crianças com quem o A. se relaciona mais ou menos? B4.1 – Como caracteriza essa interação? B5 – Há crianças/jovens que tenham iniciativa para comunicar com o A.? Como é que o fazem?
C – Estratégias	C1 – De acordo com os objetivos de desenvolvimento social que estabelecem o que consideram ter sido atingido pelo A.? C1.1 – O que ainda falta atingir? C2 – Que atividades desenvolvem para promover a socialização?

Estrutura entrevista aos chefes dos escuteiros

Objetivos:

- Saber quais as características de socialização do A. quando ingressou no escutismo;
- Conhecer que tipo de competências trabalhadas no escutismo podem promover o desenvolvimento da socialização;
- Percecionar se houve uma preocupação específica em integrar no desenvolvimento/programa a socialização ...
- Conhecer a opinião que têm em relação à organização estabelecida pelo escutismo e a integração de uma criança/jovem com autismo nessa educação não-formal;
- Percecionar que tipo de evolução foi possível verificar no desenvolvimento de socialização do A;
- Determinar quais os sucessos que foram atingidos pelo A. desde a sua entrada no movimento escutista;
- Percecionar a perspectiva do adulto sobre a inclusão/interação do A. no grupo de pares.

Questões:

Dimensões	Questões
A – Organização e aceitação do A. nos escuteiros	A1- O que é que os escuteiros oferecem para que o A. se possa desenvolver ao nível do desenvolvimento social? A2 – Algum dos adultos recebeu formação para lidar com o A.? A3 – Que adaptações foram feitas (estruturais, logísticas, recursos humanos) para melhorar o desenvolvimento social do A.? A4 – A nível de organização geral das atividades foi feita alguma alteração?
B – Evolução do desenvolvimento social nos escuteiros/ interações	B1 – O grupo de crianças/jovens foi recetivo às características do A.? B2 – Trabalharam com as outras crianças/jovens essa questão? Como? B3 – Como caracterizam a socialização do A. atualmente? B4 – É possível identificar crianças com quem o A. se relaciona mais ou menos nas atividades do escutismo ou fora delas? B4.1 – Como caracteriza essa interação?

	B5 – Há crianças/jovens que tenham iniciativa para comunicar com o A.? Como é que o fazem?
C – Estratégias	C1 – De acordo com os objetivos de desenvolvimento social que estabelecem, o que consideram ter sido já atingido pelo A.? C1.1 – O que ainda falta atingir? C2 – Que atividades desenvolvem para promover a socialização?

Anexo 9 - Transcrição entrevista pais

E - O que é que vos motivou para pensarem que os escuteiros seriam um bom ambiente para o A. se desenvolver a vários níveis, mas neste caso mais em relação à socialização?

Entrevistado 1 – Ora bem, quando o A. começou a ter terapias começou a tê-la na idade de jardim de infância e nós achávamos que ele não socializava, e não! Não socializava com as outras crianças, mas tinha aquelas terapias da fala, de desenvolvimento todas essas terapias eram com um adulto e ele não tinha aquele contacto com as crianças. Como ele tinha sempre um adulto ao lado dele ele não socializava com as crianças. E nós achamos que, nos escuteiros, sem termos aquelas normas, de termos um programa a cumprir, sem ter uma estratégia específica, deixa-lo assim à vontade que ele socializava, com mais liberdade, foi isso que nos levou a escolher os escuteiros

E – Então as vossas expectativas em relação aos escuteiros eram essas, dentro dos escuteiros seria possível ter um maior desenvolvimento social?

Entrevistado 1 – Sim, nós no início sabíamos que não ia ser fácil. No início tínhamos de estar a apoiar, mas agora estamos até felicíssimos, porque ele já consegue estar sozinho, já se adaptou e já compara o que ele faz com os outros.

E - E no início, como foi a aceitação tanto do grupo de crianças como com os adultos e todo o agrupamento?

Entrevistado 1 - A aceitação foi sempre muito, muito grande. O A. é que não interagia. No início pouco interagia, mas a aceitação foi sempre muito grande e houve sempre muito acolhimento especialmente nos cumprimentos, as pessoas a cumprimentarem o A. quando ele chegava. Toda a gente interagia com ele tanto durante as atividades tanto quando nós chegávamos, quando íamos embora, depois da missa antes da missa. Portanto isso são informações úteis para o A.

Entrevistado 2 – Não só em relação aos lobitos mas também aos exploradores pioneiros e caminheiros, toda a gente o cumprimentava. “então como é que estás? Tudo bom?” E isso parece que não mas puxou-o para o lado de cá, não para o lado dele do autismo.

Entrevistado 1 – Depois aquilo que nós notamos é que ele a certa altura é que ele não queria ser diferente em certas atividades, também queria fazer. Ele dizia isso em casa, portanto quando nós o queríamos acalmar dizíamos “olha tu queres ser diferente? Se não queres ser diferente então trabalha!” e ele como não queria ser diferente ele trabalhava. Mesmo quando o Pai o acompanhava várias vezes era essa a nossa estratégia, já sabíamos o que é que ele queria.

E- E ao nível da socialização sentiram alguma diferença ou algum momento que houve assim um salto que ele tenha dado em relação às características da socialização?

Entrevistado 2 – Na última fase dos lobitos, no último ano, notei uma grande evolução em termos socialização, já olhava para os meninos, já cumprimentava. E agora nos exploradores então é que é. Ele chegou agora ali e cumprimentou um e outro, cumprimentou um chefe...

Entrevistado 1 – Eu acho que foi também quando dormiram cá, foi aí que ele dormiu sozinho, o Pai não ficou, ele ficou sozinho. Aí ele notou que era diferente, estar sem o pai era diferente. Ele não tinha o pai e por isso é igual aos outros. Foi quando notamos aquele grande salto.

Entrevistado 2 – Tanto que ele agora nem me quer lá. Ele agora empurra-me e diz: “o pai não fica”.

E – Percebo que se sintam satisfeitos com o desenvolvimento que ele teve. O que é que esperam a nível social do A. nos escuteiros? Daqui para a frente o que é que falta trabalhar e o que é que acham que se pode ainda trabalhar mais nos escuteiros?

Entrevistado 1 - O que é possível trabalhar é a atenção. Ele focar mais nas atividades, agora parece que ele esta muito disperso, apesar de ir atrás do grupo, ainda não tem aquele papel de ser ativo, de fazer ele alguma coisa, de explorar. Enquanto que connosco em casa explora muito, ainda no fim de semana passado fizemos uma visita a um navio e ele explorou aquilo tudo, portanto ele quando esta no grande grupo ainda não o consegue fazer, não se consegue afirmar como explorador. É isso que nos desejamos para ele. Queremos que ele dentro do grupo diga: “eu sou o A. e eu gosto de fazer isto e as minhas características são estas”. Portanto que ele próprio diga como é que ele é.

E – Consideram que os dirigentes que acompanham e acompanharam o A. Estão capacitados para trabalhar com ele ou acham que devia haver alguma formação ou algum tipo de trabalho que deveria ser feito alem da formação de dirigentes que os chefes já fazem?

Entrevistado 1 – Eu acho que a partir do momento em que não há problema nenhum em lidar como A. e que se resolve na altura os problemas que ele vai tendo conseguem resolver com o coração, escutando o coração que é isso que nos queremos acho que esta tudo bem. Porque nós não queremos seguir uma linha que nos é dada, queremos que o A. consiga conviver na sociedade e que consiga ver as pessoas com as especificidades que têm. Eu acho que se trabalharem com o coração, que é o que têm feito, conseguem acalmar o A. Para mim eu acho que não é preciso mais nada, o objetivo esta a ser cumprido. O mais importante é as pessoas, dirigentes, outros escuteiros e até outros pais, tentarem perceber o que é que ele esta a sentir, o que ele precisa.

Entrevistado 2 – Da parte dos dirigentes eu acho que eles conseguem. Alguns dizem: “ah, eu nunca trabalhei com um menino destes... ainda estou a ver...” Mas eu acho que com o tempo eles conseguem, acho que não é necessária uma formação.

Entrevistado 1 – A não ser que precisem, que achem que estão muito inseguros, e que queriam saber como é que o A. funciona, aí sim, acho que pode ser importante. Mas aquilo que eu mais dou valor é trabalharem com o coração. Porque no 1º ciclo nos tivemos várias técnicas de ensino especial e depois, quem a nosso ver, aplicou mais aquilo que o A. necessitava foi a professora de 1º ciclo. Que se informou sobre tudo e mais alguma coisa, que tentou perceber o A. Porque realmente trabalhou com o coração e conseguiu chegar até ao A.

E – Então consideram que essa relação que se cria entre o A. e os dirigentes é uma relação boa de trabalho ainda que hajam algumas dificuldades que esses dirigentes possam sentir num momento ou outro conseguem colmatar.

Entrevistado 2 – têm muita vontade de trabalhar.

Entrevistado 1 – E perguntam, há muito diálogo, vão dizendo o que o A. fez e nos vamos dando algumas dicas. Claro que ainda não aconteceu assim nada que seja preocupante. Claro que se o A. começar a ter outro tipo de reações, que pode vir a ter agora na fase da adolescência, e já

fomos alertados para isso, ele pode ter outros comportamentos. Se for depois necessário algumas coisas acho que sim.

E – Consideram que esse feedback que existe entre família e dirigentes tem corrido bem?

Entrevistado 1 – Sim

E – Em relação ao resto das crianças que convivem com o A. nos escuteiros. Como caracterizam essas relações. Há relações que se criam mais ou menos fortes, boas relações ou más? Que feedback podem dar sobre essas relações?

Entrevistado 2 – Mas acho que só houve uma ou duas. Uma ou duas meninas diziam que tinham mesmo nojo dele e por acaso estão as duas no mesmo grupo dele neste momento. Mas acho que agora melhoraram qualquer coisa. Mas boas eu acho que é quase tudo, as crianças gostam todas muito dele. Tentam sempre ajudá-lo. Agora tem a guia dele que é a B., super preocupada e educada, é cinco estrelas, nunca imaginamos que fosse correr tão bem. Foi engraçado a semana passada na missa, eu fui até à beira dele para o levar a comunhão e ela disse logo: “não, não, eu levo-o!” Tomou logo a iniciativa de ir com ele.

Entrevistado 1 – Mesmo o olhar dela, aquele olhar reprovador quando ele se esta a portar mal, e ele reage logo, é fantástico. Ele tem-lhe muito respeito, isso é muito bom!

Entrevistado 2 – E quando a vê diz logo: “Beatriz!!!” como ela é mais dura com ele, ele podia não querer cumprimentar mas ele quando a vê vai logo dar dois beijinhos.

E – Pode ter haver com a interação que ela tem como ele? Como ela interage muito com o A. ele sabe que tem ali uma pessoa próxima.

Entrevistado 1 – Isso também acontece connosco, se eu tiver uma semana com mais trabalho e mais atarefada, estou menos tempo com ele e então ele não quer nada comigo, só quer o pai. Se houver uma semana que eu faço mais coisas com ele, ele já não quer o pai, já quer a mãe. Há certas coisas que ele escolhe as pessoas de acordo de como se sente.

E – E o A. em casa fala dos escuteiros, destas relações que existem?

Entrevistado 1 – Ele, diálogo [com os pais] não, mas faz aqueles diálogos que vai vivendo.

Entrevistado 2 – Ele grava a informação e reproduz.

E – E as conversas que reproduz são positivas, negativas?

Entrevistado 2 – Ele uma vez reproduziu uma conversa em que a Beatriz ou a Anita o repreendeu porque ele estava a mexer numa serra e ele estava a dizer: “Não mexe na serra, olha que assim ficas de castigo, estas a mexer na serra.” Acho que foi uma serra qualquer que tinha lá. Ele tanto reproduz essas como reproduz outras de quando esta a fazer um jogo.

Entrevistado 1 – Reproduz diálogos como “se trabalhares podes brincar com um panfleto”.

Entrevistado 2 – Quando eles foram acampar o Ruben disse que ele podia ir ver os bombeiros. Essa gravação ficou durante muito tempo porque ele fartou-se de falar dos bombeiros. Por isso é que eu digo que ele grava tanto as coisas boas como as coisas más. Tanto reproduz um diálogo de um castigo como de outras coisas.

Entrevistado 1 – Ele fez agora uma coisa, ele no computador escreveu o itinerário até Penafiel, quando foram ao S. Jorge há quinze dias. Ele escreveu as paragens todas de cor no computador.

E – Então todas as informações que ele passa podem ser de momentos menos bons que ele vive bem como de momentos bons?

Entrevistado 1 - Sim.

E – Ele fala sempre dos nomes das pessoas que interagem com ele nessas situações?

Entrevistado 2 – Não, ele isso não faz. Tenho de ser eu a perguntar “quem te disse isso?”, “quem é que te pôs de castigo?” Eu é que tenho de perguntar. E depois ele diz os nomes.

Entrevistado 1 – Sim. Isso para nós é importante para saber se é uma situação crítica mas também por outra razão. É importante para nós sabermos se é realmente aquilo que ele esta a contar porque às vezes não é. Porque claro que ele cria o mundo dele, para já tem sido mais ou menos coerente. Ele não mente, mas pode imaginar e fazer tudo na imaginação dele. Mas ele normalmente não diz os nomes, mas nós perguntamos.

E – Também já percebi que houve abertura para os pais estarem nas atividades. Achar que foi benéfico, importante, esses momentos em que mais o pai estava presente.

Entrevistado 1 – É benéfico por várias razões. Em primeiro lugar, quando o A. entra em stress e atinge aqueles picos de ansiedade nós sabemos mais estratégias para lidar com ele. Sabemos até onde ele pode ir e até onde não se pode mesmo ir com ele porque depois se ele ficar muito nervoso, está toda a semana nervoso. Aquilo vai-se acumulando. Agora nós também vamos vendo se ele esta agitado ou não, isso para acampamentos grandes. Se for só atividades de agrupamento nós achamos que ele já consegue ir bem sozinho. Se forem muitos dia há aquelas questões, de por exemplo, ir à casa de banho. Porque a sensibilidade do A. é três, quatro vezes maior do que a que nós temos. O olfato, a audição, mesmo quando precisa de ir à casa de banho ele sente mesmo dor, se ele não for naquele momento ele pode ficar muito irritado. E quem não sabe ver esses sinais pode não atuar logo. Se ele tiver sede ele sofre mais do que nós quando temos sede.

Entrevistado 2 – No início acho que foi benéfico porque foi mesmo para ajudar a ambientar-se. Os dirigentes conseguem ver como é que a gente lida com ele e isso também ajuda. Assim já viram como se faz e agora já não é necessário. No início é importante, mas agora já não é preciso.

Entrevistado 1 – Agora se for num acampamento que seja só o agrupamento e com pessoas que não sejam de fora já consegue ir sem os pais. Esteve agora no S. Jorge e eram 3000 escuteiros ou mais e ele esteve bem.

Entrevistado 2 – Houve só um momento mais crítico na eucaristia com muita gente. Mas de resto acho que correu bem. Conseguiram acalma-lo. Depois andou lá todo contente segundo a informação que me deram.

Entrevistado 1 – Mas isso é normal, são as tais situações.

E – É importante dar-lhe essa autonomia, ele próprio já diz que não quer que o pai esteja presente, não é?

Entrevistado 2 – Pois, isso é bom.

Entrevistado 1 – E para nós. Não somos escuteiros eu acho que para estar no ambiente nós também tínhamos de ter uma vida de escuteiros e não temos. Para nós é um bocado estranho estar lá e nós queremos é que ele viva a vida dele e o escutismo à maneira dele. O nosso objetivo não é estar lá nem controlar o A. nem ninguém. Nós só queremos estar em caso de emergência e se acontecer alguma coisa nós atuamos.

E – Passando agora para o percurso escolar que ele teve. Gostaria de perceber como foi a adaptação do primeiro ciclo e agora mais tarde a ambientação do 2º ciclo.

Entrevistado 1 – (no primeiro ciclo) Ele entrou numa unidade e na altura ficou inscrito numa escola, mas a unidade não tinha capacidade para tantos meninos e há ultima da hora ele foi para uma unidade no C. (campo 24 Agosto) que não tinha condições nenhuma. Ele começou o primeiro ciclo sem ter nada, nem mesa, nem cadeira, nem nada, tinham um tapete com um chão e o material escolar. (risos irónicos) Portanto começou a escola assim no primeiro ciclo e isso durou duas ou três semanas onde depois começaram a criar o espaço dele o que foi muito complicado e eu acho que ele regrediu nessa altura ele precisava de gabinete também para trabalhar. Depois na turma também não conseguia trabalhar. Foi muito complicado por isso, não havia meios para o ajudar. Depois quando estabilizou e começou a ter a rotina dele começou a adaptar-se muito bem.

Entrevistado 2 – A própria professora da primária começou também a querer ajudar. A própria professora da primária disse aos funcionários e auxiliares que iam para lá que não queria lá ninguém “tudo para fora”. Os funcionários iam para lá “apaparica-lo” e ele não trabalhava, ficava a olhar para o ar...

Entrevistado 1 – Que é a mesma coisa nos escuteiros. Se nós estivermos com o A. nós somos a moleta dele, para ele é mau porque ele apoia-se em nós quando não quer fazer qualquer coisa. E se estiver um técnico ou um auxiliar ao lado dele ele apoia-se nessa moleta. Mas se estiver sozinho e tiver de ser ele a desenrascar ele trabalha mais.

Entrevistado 2 – A passagem do pré-escolar para o primeiro ciclo foi assim um bocado, pronto, eu quero dizer “tenebrosa” porque não havia nada, aquilo não estava preparado, começou assim um bocado mal.

Entrevistado 1 – E o tratamento mesmo com ele, puxavam-no muito, arrastavam-no de uma sala para a outra, portanto havia muito choro, muita birra e não sabiam mesmo lidar com ele.

Entrevistado 2 – Via-se que não estavam preparados. Os auxiliares que tinham lá na unidade eram pessoas que nunca tinham estado numa unidade e a solução que tinham era arrasta-los. Isso não tinha lógica.

Entrevistado 1 – Sim, não havia ninguém com formação que percebesse.

Entrevistado 2 – Mesmo que não tivesse formação, isso não é sistema andar a arrasta-lo de um lado para o outro.

Entrevistado 1 – Mas por exemplo a professora do primeiro ciclo não tinha formação e nunca o fez.

E – Ao longo do primeiro ciclo notaram alguma evolução no desenvolvimento dele?

Entrevistado 2 – Sim, muito grande.

Entrevistado 1 – E ela (professora 1º ciclo) criava tarefas para o A. ter um papel na turma, como por exemplo distribuir o pão, todas as crianças já sabiam que não podiam começar a comer enquanto o A. não se sentasse e tivesse também a comida dele à frente. Portanto toda a gente já sabia que era o A. que fazia aquilo e mais ninguém fazia.

Entrevistado 2 – Era essa tarefa do pão e outras coisas quando era necessário distribuir alguma coisa por todos era ele que ia. Ele não estava ali só por estar. Ela dava-lhe tarefas no grupo, nisso foi espetacular. Quando passou para o 2º ciclo é que foi mais complicado.

E – Ele mudou de escola?

Entrevistado 1 – Mudou de escola, não passou com nenhum colega de turma, mas isso nós já sabíamos. Está em Leça da Palmeira, portanto tem de atravessar a cidade toda.

Entrevistado 2 – É uma escola enorme, onde ele estava era pequenita e agora é mesmo muito grande.

Entrevistado 1 – É escola de segundo ciclo e até ao nono ano. E também tem unidade (de autismo). Agora nós gostamos muito da escola porque pegamos na parte de quem esta com eles a maior parte do tempo que são os técnicos e os auxiliares. Visitamos a escola e vimos como é que eles reagem com as crianças. Portanto, deixavam as crianças à vontade, tentavam orientar, não forçavam. Tentavam perceber o que se estava a passar com os meninos e é isso que nós queremos. Não queremos que ele seja forçado porque sabemos e segundo muitas coisas que temos lido que se tentarmos ir contra a natura dele com muita violência tem o efeito contrário. Portanto, queremos, claro, guia-lo mas não queremos frustrar.

Entrevistado 2 – Neste momento eu acho que ele ainda não esta adaptado à escola porque das conversas que eu ouço dele, ele visita a sala dos professores, vai para os elevadores, vai para não sei onde e ele esta sempre a dizer conversas do género “vais ficar de castigo, olha que vais à diretora”

Entrevistado 1 – Há muitos momentos em que o A. esta na biblioteca sozinho porque não há quem possa ficar com ele.

Entrevistado 2 – Porque ele tem furos, ele só esta a fazer metade do ano.

Entrevistado 1 – Portanto, nos furos ele esta sozinho, tem que se ocupar sozinho. Depois há alguns professores dele que vão ter com ele, mas não têm de estar, fazem isso porque querem.

Entrevistado 2 – Mas eu acho que ele ainda não esta bem, pode ser impressão minha, mas eu acho que ele ainda não esta... (integrado). Ele gosta de ir, mas eu acho que ele não esta bem ambientado à escola.

Entrevistado 1 - Do feedback que nós temos ele conhece bem a escola, respeita o horário, é autónomo em procurar a sala e ver as horas, saber quando é que tem cada disciplina ele faz isso muito bem. Mas depois de for preciso trabalhar ainda foge um bocadinho às suas responsabilidades entra muito na brincadeira, tenta fugir ao trabalho da escrita, porque quer estar no mundo dele.

E – E a nível de integração na turma, não esta o tempo todo porque esta só a fazer meio ano, mas tem aulas com a turma regular, há algum feedback dele ou da escolar sobre a relação que ele cria com os outros?

Entrevistado 1 – Dele não há, mas os professores dizem que há sempre alguém que esta responsável por eles, como um tutor dentro da sala. Eles deram aquele nome para eles se sentirem muito importantes, as crianças, e eles todos querem. Quando o A., naquelas transições de uma sala para a outra, se o A. se perder por exemplo com os elevadores, eles chamam a atenção: “atenção A., a aula esta quase a começar”. Isso pode acontecer, ele se perder. Ou então quando ele esta a trabalhar se não estiver um técnico ao lado, o que acontece raramente, quase sempre tem um técnico, eles ajudam e dizem o que é que ele há de fazer e ele acaba por trabalhar.

E- Muito bem, e como é que consideram a permanência dele na turma regular, acham benéfico ou era preferível estar a ter outro tipo de acompanhamento?

Entrevistado 2 – Não, eu acho que quanto mais tempo na turma melhor, porque ele quanto mais tempo estiver na unidade começa a imitar os outros autistas. Porque há lá autistas mais profundos e ele imita-os e isso não é muito bom. O ideal é ele estar mais tempo na turma e menos tempo na unidade.

Entrevistado 1 – E ele por exemplo, se estiver numa turma, apesar de nós pensarmos que ele não esta atento ele depois em casa faz tipo professor e faz as palestras dele. Dá ele as aulas, por isso nos sabemos que está lá a informação. É muito engraçado que quando nós estudamos com ele, ele depois tira más notas porque como acabou de estudar connosco depois já não quer saber. Se nós não estudarmos com ele, ele tira boas notas.

Entrevistado 2 – É uma coisa que me deixa assim um bocado.... Quando me lembro de estudar com ele “pumba” má nota. Quando me esqueço de estudar com ele, vou ver o teste e satisfaz bastante. É impressionante.

Entrevistado 1 – Agora há uma coisa... ele no 1º ciclo não ia a educação física o professor não conseguia lidar com ele, portanto ele nunca ia. Pronto, recusava-se mesmo a trabalhar com ele, não fazia nada disso. Agora no segundo ciclo a professora já está a investir mais nele, portanto no equilíbrio, no ele correr. Pelo menos esta a tentar que ele corra sem parar 5 minutos, lançar a bola, apanhar a bola. É este tipo de coisas que ele precisa, de treinar a bilateralidade, são coisas que às vezes aqui [nos escuteiros] também têm. Quando este ano tinham as passagens, ele tinha acabado de treinar isso, de estar a andar por cima do banco, e quando foi a passagem dele ele disse logo que queria ir. E isso é bom, os escuteiros ajudam também nessa parte (física).

Entrevistado 2 - Ajudam em várias coisas. Acho que os escuteiros nisso é muito bom porque tem mais áreas. A escola é só mais aquilo, mas nos escuteiros é muita coisa.

Entrevistado 1 – e nós referimos isso na escola e a escola esta a dizer para continuar porque lhe esta a fazer muito bem. Eles notam, especialmente educação física, a diretora de turma dele é de educação física, e ela nota evolução, diz que já faz muito mais.

E – Assim como perguntei para os escuteiros, o que é que esperam que no 2º ciclo ele possa atingir a nível social? Acham que vai haver alguma melhoria, quais são as vossas expectativas?

Entrevistado 1 – Eu espero que ele consiga dialogar, que quando precisa de alguma coisa se dirija voluntariamente às pessoas e que resolva os problemas dele dialogando e que não se refugie no mundo dele. O que ele faz neste momento ainda, muito, é quando vê que não consegue dialogar, fica no mundo dele a brincar e isola-se em vez de tentar resolver os problemas ou de tentar até descobrir aquilo que lhe interessa. Porque o que acontece muitas vezes acaba uma atividade e se ele depois for lá e começar a mexer naquilo que estavam a fazer ele depois já se interessa por isso. Mas enquanto uns estão a fazer, não. Portanto aquilo que nós gostaríamos é que ele durante uma atividade tomasse mais parte, portanto fizesse mais parte do grupo e ele próprio também propusesse ou fizesse também alguma coisa.

Entrevistado 2 – E ganhar autonomia, ser autónomo, é uma coisa que ele não é. É muito pouco autónomo, já vai sendo alguma coisa. Tem algumas coisas já de autonomia, ou de vestir e despir já esta melhor, mas...

Entrevistado 1 – O tomar banho também já esta melhor... Na escola em educação física ele já faz tudo sozinho, já faz tudo sozinho, e isso é bom.

Entrevistado 2 – Se for para ir sair, que eu sei que ele gosta muito, eu só lhe digo “está aqui a roupa, veste que é para irmos sair” ele sabe que é para ir sair e então (zumba, zumba, zumba). Mas se for uma coisa que ele não quer ir ou que não esta com muita vontade, para que não hajam muitos problemas eu costumo ir ajudar.

Entrevistado 1 – E claro, ele precisa disso, por exemplo, quando ele agora teve o acampamento a B. é que ficou com ele porque era a referência dele, claro que o ajudou a trocar de roupa, mas claro que as cuecas não mudou e o A. aí sentiu um bocadinho. Mas compreende-se, claro que não faz mal, mas se forem três ou quatro dias já não é muito bom.

Entrevistado 2 – Ele próprio tem de ser autónomo, tem de ser ele a fazer isso.

E – Em relação também a este segundo ciclo, estando dentro de uma unidade a restante turma regular sabe das características do A.? Foi trabalhado isso com a turma?

Entrevistado 1 – Sim, eles têm sempre aquelas sensibilizações e aqueles programas que eles seguem. A diretora de turma no estudo acompanhado, é uma aula extra que a diretora de turma dá, ela trabalhou e continua a trabalhar isso, porque na turma são três meninos como o A.

E – Muito bem. E o diálogo que o A. faz em casa também são em relação à escola?

Entrevistado 1 - Sim, e na escola também sobre casa.

E – E fala sobre alguém em específico da escola, alguém que tenha maior relação?

Entrevistado 2 – Da escola não tem assim ninguém que tenha uma maior relação, acho que é tudo muito distante. Ele fala às vezes de algumas meninas, diz às Joantina, [nome fictício] não é Joana é Joantina...», fala algumas vezes dessa Joantina mas eu acho que aquilo é tudo muito distante.

Entrevistado 1 – Agora o que nos temos, claro, há outros autistas. Há um que é bastante violento e o A. tem muito medo dele e vai no transporte com ele e o A. quando o vê foge sempre, porque lhe bate.

Entrevistado 2 – Se ele for à frente o A. vai sempre para o fundo da carrinha com medo que ele lhe bata.

Entrevistado 1 – Na escola também, também acontecia, mas isso já está resolvido.

Entrevistado 2 – Houve uma altura em que ele andava cheio de medo, mas agora já está resolvido. Também agora a esse miúdo devem ter dado comprimidos ou qualquer coisa porque eu quando o via ele até batia nos motoristas e agora não. Quando o vejo até parece que esta drogado.

Entrevistado 1 – Sim e isso é uma coisa que nós não queremos. É quilo que nós vemos, quando os pais parece que se desligam dos filhos e nem querem tentar perceber as crianças a solução é essa, é medicação. E nós não queremos, o A. não toma.

Entrevistado 2 – Parece que chegam e dizem “pronto, toma isto” e pronto, esta resolvido, a criança toma.

Entrevistado 1 – E nós não queremos isso, nós queremos que ele tenha a reação, porque nós pensamos, um autista tem uma deficiência, não, ele tem é hiperconexões com tudo “mais do que...” é ao contrário. Portanto, não lhe falta, tem a mais e depois não sabe lidar com aquilo que tem a mais. E é isso que nós achamos.

Entrevistado 2 – Eu várias vezes choquei com a pedopsiquiatra porque ela queria obrigar a ele tomar medicação. Ele tem 11 anos e nunca tomou. Mas ela sempre, várias vezes insistiu.

Entrevistado 1 – Mas nós não tomamos essa decisão sozinhos. Falamos com a psicóloga, com a escola, com quem está com ele, com as duas psicólogas do ATL e elas achavam que não precisa e nós também temos visto. Claro que ele tem sempre aquelas crises de ansiedade, pode ter aquelas pequenas birras, mas é algo que se pode solucionar sem medicação. E enquanto nós conseguirmos isso eu acho que é uma grande vitória, pode até vir agora a precisar.

Entrevistado 2 – Mas por enquanto não e quanto mais tarde melhor.

Entrevistado 1 – Porque se não, vai tirar-lhe aquela ação que ele tem. Nós vemos isso nas outras crianças e não é isso que queremos para o nosso filho.

E – Exato, ok. Em relação ainda à escola, como consideram ser o feedback que existe entre família e escola.

Entrevistado 1 – Eu posso falar mais porque sou eu que vou mais às reuniões.

Entrevistado 2 – No primeiro ciclo era eu e agora trocamos.

Entrevistado 1 – Há muita comunicação entre a diretora de turma e as técnicas, portanto, a professora de apoio, as terapeutas da fala e do desenvolvimento e as outras professoras. Portanto, comunicam sempre e escrevem tudo, há um caderno de comunicação entre casa, escola e professores onde todos sabem sempre o que é que se está a passar. E mesmo com o ATL, o ATL cede aquela capinha com toda a informação, sabe o que é que ele tem de fazer, que trabalhos é que tem de fazer. Mesmo trabalhos que faz com as terapeutas, para se saber mais ou menos que é que estão a trabalhar.

E – Em relação então agora ao ATL que é o terceiro contexto que vamos trabalhar queria também perceber qual foi o motivo pelo qual o inscreveram e como é que foi feita a aceitação na fase inicial.

Entrevistado 1 – Ora bem o A. foi rejeitado de vários ATL(s), portanto ninguém o queria.

Entrevistado 2 – Ninguém o queria. Bastava dizer autista....

Entrevistado 1 – Eles aceitam a inscrição, mas quando atingem o número máximo de crianças que querem ter dizem que já não podem ficar com o A. e aconteceu-nos várias vezes nós termos que tirar o A. do ATL e ficarmos sem nada.

Entrevistado 2 – houve um que eu paguei o mês inteiro, ele foi só lá uma vez e ligaram-se a dizer “o seu filho não pode vir mais.” E eu, “mas porquê?” e eles “ah, porque é autista e não sei que mais...”

Entrevistado 1 – Portanto as pessoas dizem “que sim que sim que sim”, mas depois quando estão com ele...

Entrevistado 2 – Andamos um ano e tal à procura...

E – Há muitos sítios em que não estão preparados, é isso que sentem?

Entrevistado 2 – Sim, é isso. Mas há uns que é engraçado, a gente pergunta e dão-nos um preço, e eu digo assim “o meu filho é autista” e eles “ah, então não, espere aí” e dão um preço absurdo que a gente não possa pagar. É de propósito para desistir.

Entrevistado 1 – Portanto ali não é inclusão, não se trabalha com inclusão.

Entrevistado 2 – Aqui a Junta de Freguesia do B. tem lá o ATL da a escola onde ele esteve no primeiro ciclo e foi o próprio ATL que o excluiu, que me telefonou no segundo diz a dizer que não podia ir mais.

Entrevistado 1 – Onde há unidade de autismo... não faz sentido.

Entrevistado 2 – disseram “o seu filho não pode vir mais” e eu, “mas eu já paguei...” e nem o dinheiro me devolveram. Quer dizer, aí ainda é mais grave, eles sabiam que ele era autista.

Entrevistado 1 – Depois foi por uma sorte, houve uma auxiliar lá que nos disse que ia abrir ou que estava a abrir um ATL na Rua XXXXX e que era gerido por duas psicólogas. E nós “alto!!”

Entrevistado 2 – E que já tinham trabalhado numa unidade.

E – Já estariam mais preparadas...

Entrevistado 1 – Exatamente. E depois foi muito giro porque quando começaram a trabalhar com o A. tinham que o ir buscar à escola. Eles próprios tiveram dificuldades em ter auxiliares lá, porque eles trocaram várias vezes a pessoa que ia buscar os meninos à escola até terem a pessoa certa para acompanhar o grupo com o A.

Entrevistado 2 – O próprio ATL tentou-se adaptar...

E – Deveria ser sempre assim, não é?

Entrevistado 1 – Exatamente, e isso eles fizeram. E trabalham muitas coisas, sempre que há uma dificuldade de comportamento ou alguma coisa que o A. tenha elas comunicam logo e começam logo a trabalhar. Por exemplo... aquilo de tocar nas campainhas, o A. tenta tocar em todas as campainhas... elas trabalham isso.

Entrevistado 2 – Ele já desistiu disso agora voltou outra vez um bocadinho e elas trabalham outra vez com ele para ele largar isso de novo. Mas la nota-se, pronto, nota-se que gostam dele, tanto que ele vai também a todas as atividades como eles durante as ferias e gostam.

Entrevistado 1 – E puxam por ele, dizem logo “o A. vem connosco”. Eles vão para Amarante, eles vão para as piscinas, eles fazem paint ball, fazem todas aquelas atividades de acordo com aquilo que ele consegue fazer.

Entrevistado 2 – E nessa altura como os outros miúdos do ATL também estão com ele... pronto... nota-se que gostam.

E – A nível de socialização sentem que ele está integrado no ATL?

Entrevistado 2 – Integrado, Sim, sim.

Entrevistado 1 – No Natal quando houve a troca de presentes, eles sabem quem é o amigo, e têm o cuidado de escolher uma prendinha adequada para ele.

E – Ele manteve o grupo do ATL do primeiro ciclo para agora?

Entrevistado 2 – Sim

E - Acham que isso foi benéfico?

Entrevistado 2 – Aí sim, sim. Assim ele continuou integrado, não houve aquela mudança e ele adora o ATL. Se eu disser assim “queres ir para a escola ou ATL” e ele “ATL” (risos).

Entrevistado 1 – E depois é engraçado quando ele não leva trabalho de casa, chega ao ATL e elas têm de arranjar trabalhos de casa porque ele está tão habituado a fazer sempre os trabalhos de casa.

Entrevistado 2 – No inicio faz sempre os trabalhos de casa e depois brinca, mas em de fazer primeiro os trabalhos de casa sempre.

Entrevistado 1 – Como agora a pessoa que o está acompanhar disse que ele tinha de fazer os trabalhos de casa mas ele não teve tempo e então hoje de manha (sábado) teve que fazer, quis fazer. E isso é bom.

Entrevistado 2 – Ele sabe que tem de fazer.

E – Muito bem. E daqui para a frente que expectativas têm para o ATL?

Pai – Eu não sei... ele lá no ATL, eu acho que ele lá está super.... Como são duas psicólogas , os miúdos lá também não são muitos, não é um ATL muito grande.

Entrevistado 1 – É mais a parte da autonomia. Também criaram lá um curso de costura por causa do A. para ele treinar a motricidade fina e fizeram sondagem para ver quanto meninos tinham para poder pagar a um professor. Então alguns meninos alinharam nessa atividade só para ajudar o A. e foi muito bom.

E – Em relação aos adultos. Como é o feedback que é transmitido do ATL para a família?

Entrevistado 1 – Pronto, aquilo que eles dizem sempre é que ele é muito meiguinho, é o que dizem sempre. Falam sempre connosco dizem o que ele faz, quando há problemas também dizem. Por exemplo houve agora um problema com o transporte e não descansaram e até ouve uma psicóloga que ficou la mais tempo só para falar connosco porque achou muito grave deixarem o A. na rua sozinho. E foi perigoso na altura.

Entrevistado 2 – São muito preocupados. Qualquer coisa, avisam logo “olhem que o A. hoje está assim um bocado...” ou “hoje o A. fez isto, isto e aquilo...”

Entrevistado 1 – “Vejam lá o que é que aconteceu... ou na escola, ou em casa...”

Entrevistado 2 – Por exemplo “o A. veio hoje da escola aqui com uma marca... não sabemos que foi alguém que lhe bateu...”. Nota-se que têm aquela preocupação e dizem logo. Sempre que eu o vou buscar dizem sempre qualquer coisa, ou boa ou má. Mesmo quando é uma coisa boa dizem logo “o A. fez isto e isto... estamos todos contentes.”. Quer dizer, eles também gostam que ele evolua.

E- Muito bem. Agora passamos para umas perguntas mais do percurso de vida. Era importante perceber como foi a fase da perceção do diagnostico, quando a família soube, quando começaram a perceber alguns sinais.

Entrevistado 1 - Os primeiros sinais de alerta foi com três meses. Portanto ele mamava, amamentei durante 17 meses, e sempre que estava a amamentar e se havia publicidade ou algo..., e eram sempre os mesmos ruídos que o faziam parar e ele não tinha contacto ocular, ele não gostava muito de colo, também achei sempre muito estranho. Portanto não queria o contacto nem da mãe nem do pai, preferia estar deitadinho ou sentadinho e isso é estranho porque normalmente as crianças querem colo. E achamos isso muito estranho e também era atrasado na fala, começou a falar com quatro anos. O pediatra dizia que era normal e para não nos preocuparmos, mas nós preocupamo-nos sempre muito. Depois aos 17 meses nós decidimos por nossa iniciativa ir a um psicólogo e ver o que é que ele poderia ter. e essa psicóloga disse-nos logo “ele é autista”. Portanto, nem sequer deveria ter dito isso porque só um pedopsiquiatra é que o poderá fazer, mas antes de fazer esse diagnostico tirou-lhe a roupa toda e andou à procura de maus tratos e depois explicou-nos que é normal que é protocolo. Quer dizer, quando somos nós a procurar ajuda aquilo caiu-nos muito mal e nós perdemos a credibilidade toda em relação aquele diagnóstico. Portanto, depois decidimos que não queríamos mais ser seguidos por aquela pessoa. Decidimos que não queríamos ir pelo privado, já que se investe muito o estado tem que resolver o nosso problema. Dissemos à medica de família o problema que tínhamos e que queríamos um diagnóstico, queríamos saber exatamente o que se estava a passar com o A. Então aí foi encaminhado para o Hospital XXXXXXX. Foi acompanhado por pedopsiquiatras, ele tinha estrabismo muito forte e também (foi acompanhado) por oftalmologia, foi submetido a cirurgia também nessa fase dos dois anos, foi tudo junto. Foram feitos aqueles despistes todos até termos um diagnóstico.

Entrevistado 2 - O diagnóstico, foi a pedopsiquiatra que deu e foi de Asperger. Fez vários exames, até com anestesia.

Entrevistado 1 – Fez aquele do sono, puseram-no a dormir para ver a atividade cerebral durante o sono, portanto verificaram que era muito ativa.

Entrevistado 2 – Muito ativa, eles disseram que era como se estivesse acordado.

Entrevistado 1 – O que agora parece que já não está tanto ativa porque nós conseguimos, há coisa de um mês, que ele dormisse sem a luz. Isto porque ele se começou a queixar que a cabeça andava à roda, pode ser por estar no computador ou no telemóvel ou mesmo de estudar. Nós dissemos-lhe que a culpa também podia ser da luz e então ele começou a dormir sem a luz. Depois ele começou a dizer que era como no acampamento dos escuteiros que não tem a luz acesa.

Entrevistado 2 – Mas só mesmo no Hospital S. XXXX é que no deram, após vários exames, a confirmação do diagnóstico.

Entrevistado 1 – depois tivemos dificuldades porque ele tinha as terapias no pediatra, que eram boas, eram terapias boas que nós estávamos a pagar. Mas quando entrou na escola ele perdeu as ajudas todas na escola porque tinha as terapias cá fora. Portanto, pelos vistos, não pode ter as duas coisas.

Entrevistado 2 – Nós não tínhamos apoio para pagar um particular, pagamos com o nosso bolso, mas mesmo assim não pode.

Entrevistado 1 – Ele estava numa escola privada, num jardim privado e na altura fomos falar na DGESTE para saber o que é que podíamos fazer e a DGESTE disse que não, que tem de ser tudo pelo público, porque se não, não conseguíamos ter as ajudas todas e tudo aquilo que ele precisa. Então optamos por deixar o privado, que estava a ajudar bastante, e começamos a dizer na escola que não chega e especialmente nas férias porque não tinha nada, tem de haver continuidade. E aí o ATL e os escuteiros, na altura ele também com 6 anos nós começamos a pensar que ele precisava de um sítio onde se trabalhe mais com ele, não chega aquilo que ele faz, nas terapias não é nada, na escola esta sempre com adultos.

Entrevistado 2 – Uma coisa que eu acho que é de louvar é que por exemplo nós para o ATL andamos quase um ano e tal e fartos de recusas. Para os escuteiros, ele nem sequer tinha entrado e já o estavam a chamar. Disseram logo “venham fazer um acampamento para ver se gosta, para se ambientar”. Quer dizer, acho que isso é de louvar, porque os escuteiros nisso tiveram uma grande... porque ele foi excluído de tantos sítios incluindo onde esteve no pré-escolar. Este no... agora já não me lembro do nome, mas era na sala dos dois anos e também foi excluído, quer dizer tanta exclusão tanta exclusão e ao menos os escuteiros acho que foi... é de louvar, não é por a Clara ser escuteira, mas é de louvar porque realmente eles não puseram logo de parte, pelo contrário, só o incluíram, fizeram mesmo inclusão. Eu acho que isso é mesmo bom.

Entrevistado 1 – É bom é. E aliás, quando nós falamos com outros pais e vamos àquelas reuniões para pais que tenham meninos autistas, nós dizemos sempre que o que nós vivenciamos e o que é que nos ajudou. Assim mesmo para ele começar a falar insistiram muito nas terapias da fala e aquilo não estava a dar em nada até que nós tentamos descobrir e eu comecei a ser a sombra dele e eu persegui-o durante duas semanas e repetia tudo o que ele dizia, não saia da beira dele até conseguir o contacto ocular e disse uma palavra com um joguinho que nós os dois fizemos e depois de repente começou a dizer tudo.

E – Ainda a nível do desenvolvimento social, na idade pré-escolar, como é que caracterizam essa socialização?

Entrevistado 2 – Na sala dos dois anos que foi dos 2 aos 3, na tal instituição privada correu muito mal. Eles puseram mesmo de parte. Quando souberam que ele autista, porque ainda estávamos a fazer exames, até nos acusaram de estarmos a esconder.

Entrevistado 1 - nós não escondemos nada, não sabíamos.

Entrevistado 2 – E também correu muito mal porque eles puseram de parte, punham-no a dormir toda a tarde, perderam-no na própria escola, um dia fomos busca-lo e não sabiam onde é que ele estava. Quer dizer, fizeram tudo por tudo...

Entrevistado 1 - Não o deixavam atuar no final do ano nas festas, não podia subir ao palco porque ninguém se responsabilizava por ele, caso ele caísse do palco.

Entrevistado 2 – Se ele fosse à praia com eles e se lhe acontecesse alguma coisa eu é que era o responsável, não eram eles. Então eu disse “quer dizer, por amor de Deus, vocês não têm responsabilidade nenhuma?”

Entrevistado 1 – Então nós não o podíamos deixar ir.

Entrevistado 2 – Então eu quebrei mesmo ali, ele sai então, isso foi a gota de água. A pouco de um mês de acabar o ano tiramo-lo de lá.

Entrevistado 1 – Aliás, o relatório dele, o processo dele desapareceu, depois a DGESTE pediu à escola o processo e o processo desapareceu.

Entrevistado 2 – Nós queríamos fazer queixa e tudo, mas o processo desapareceu, não sabem de nada, é como se o A. fosse um fantasma que tinha passado por lá.

Entrevistado 1 – Mas nós na altura, pronto, o nosso caminho era para a frente nem fizemos mais nada porque foi um capítulo que nós fechamos. Investimos mais na parte positiva.

Entrevistado 2 – Ele depois passou para outra escola para fazer o resto do pré-escolar. Foi espetacular, essa escola funciona quase como uma privada, mas é pública. Foi espetacular. Ele teve um tratamento...

Entrevistado 1 – Teve uma professora do ensino especial lá, mas que não conseguia dar resposta porque não tinha lá os meios porque aquilo não era uma unidade, apenas era uma professora do ensino especial. Graças a ela é que ele foi encaminhado para a unidade.

Entrevistado 2 – Mas mesmo assim a professora do ensino especial junto com a que estava na sala do pré-escolar elas conseguiram que ele fosse evoluindo.

Entrevistado 1 – E na altura, o processo dele foi uma capa cheinha, foi a maio de sempre. Na transição do pré-escolar para o primeiro ciclo fizeram questão de entregar em mão e explicar a quem tomava conta do A. o que é que tinham de fazer e o que é que lá estava.

Entrevistado 2 - A própria professora do ensino especial e a da sala do pré-escolar vieram à escola do primeiro ciclo entregar tudo. Elas gostavam muito do A. e notava-se que tinham muito empenho nele, lá por ele ser autista não o excluíram, antes pelo contrário, empenharam-se mesmo e foi espetacular. O pré-escolar lá foi fora de serie!

E – Muito bem. Agora uma pergunta para finalizar como caracterizam o desenvolvimento do A. desde que nasceu até ao momento atual?

Entrevistado 1 – Eu acho que é muito, muito boa! É como eu digo, é os 200%, portanto, para uma criança que não tinha contacto, nenhum, ocular, nem falava, nem queria o toque, ninguém lhe podia mexer na cabeça, nem nas mãos, nem em lado nenhum e agora é possível, especialmente quando foram as promessas (cerimónia dos escuteiros), ver aqueles abraços e todo aquele cuidado todo, claro que uma pessoa se sente emocionada ao ver isso porque aí é que eu noto que há aquela grande evolução. E depois o mais importante que eu acho é que ele é feliz, não é, portanto dentro daquilo tudo que ele faz eu acho que é muito feliz. Mesmo o ele estar ali a saltar, nós pensamos que esta irrequieto, não está, ele está feliz. Mesmo na igreja quando ele está a saltar é felicidade e isso para mim é a maior vitória.

Entrevistado 2 – O importante realmente é que ele é feliz, é uma criança feliz, há autistas que deprimem e assim, mas ele não, nota-se que tem aquela alegria e não quer só ficar no mundo dele. Acho que cada vez mais esta a gostar do mundo que não é o dele e acho que isso é bom. Ele vai deixar o mundo dele um bocado de parte e compara. Eu às vezes digo, “mas tu queres ser diferente?”, ela já vai percebendo que não quer ser diferente dos outros meninos e isso é bom. A gente já nota que ele com os escutas, com a escola e o ATL isso esta mesmo a tira-lo do autismo e cada vez mais aproximá-lo de uma criança normal.

Entrevistado 1 – Nós sabemos que é um grande caminho que nós temos pela frente ainda. Ele só está a fazer agora metade do quinto ano e sabemos que mesmo assim há muitas coisas que ele já devia saber como apertar os sapatos, e muitas outras coisas, a escrita, ainda escreve com um peso no lápis, são aquelas coisas que nós sabemos que pronto... mas também sabe outras coisas que os outros não sabem. O que nós sentimos, e eu falo por mim e pelo pai, nós temos conversado muito sobre isso, acho que nós trabalhamos em prol dele e as escolhas que nós temos feito é sempre para ele beneficiar e não porque nos dá jeito a nós, mas achamos que lhe faz mesmo bem. Onde ele está e o que ele faz são sempre os sítios onde ele está feliz. Ainda agora a ir para o segundo ciclo (escola mais longe), ele podia ir para mais perto, nós tínhamos vaga, mas nós preocupamo-nos em encontrar um sítio onde ele seja aceite com dignidade.

Entrevistado 2 – Se não nos preocupássemos, tinha ido para uma mais perto, seria melhor mas não se pode ter tudo. Mas ele acaba por se adaptar, vai levar o seu tempo mais vai adaptar-se. Claro que é uma escola grande necessita de algum tempo para ele descobrir tudo.

Entrevistado 1 – Claro que há mais cansaço. Nós notamos mais cansaço no A. porque ele levanta-se às seis e meia da manha todos os dias e as sete e meia já está o transporte à espera. Parece que não mas tem às vezes uma hora de caminho até à escola e ida e volta e é muito mais do que outras crianças têm.

Entrevistado 2 – Mas como ele está a fazer só metade do ano e por isso vai valer a pena esse esforço.

Entrevistado 1 – Claro que nós sabemos que vai estar sempre mais atrasado do que os outros da idade dele e isso também nos preocupa um bocadinho, mas para já é o que tem de ser.

Entrevistado 2 – Para já eu acho que é interessante vê-lo a evoluir em termos de autonomia, relação interpessoal com as outras crianças, e aí é importante ele evoluir muito e é onde ele tem evoluído bastante mesmo e isso já é um bom caminho.

E – Pronto, muito obrigada. Estas informações serão todas muito importantes para o desenvolvimento do trabalho, muito obrigada

Entrevistado 2 – De nada.

Entrevistado 1 – De nada e obrigada nós.

Anexo 10 - Transcrição entrevista 1º ciclo

E – Boa tarde, gostava de iniciar esta entrevista percebendo até que ponto o 1º ciclo do A. foi um ambiente propício ao seu desenvolvimento social?

Entrevistado 3 - Ele foi integrado na turma. Vinha, em princípio, no primeiro ano uma hora de manhã e uma hora à tarde. Depois tinha as técnicas de integração e aquelas coisas todos. Depois no segundo ano já foi mais tempo. No terceiro e quarto já foi integração completa na turma. Tinha de estar sempre o professor presente à beira dele se não ele distraía-se, qualquer coisinha o punha a olhar... depois vim a descobrir... a janela... ele tinha medo da trovoadas e quando começava a escurecer ele olhava e ficava apavorado. Notava-se os pavores dele. É preciso controlar, mas a única coisa que eu não consegui integra-lo foi no recreio, não o consegui por com os outros colegas. Em visitas de estudo integrava-se perfeitamente, escolhia ele o colega, eu mandava sempre escolher o colega e ele escolhia.

E – Ele escolhia sempre o mesmo amigo?

Entrevistado 3 – Não, ia alterando, ia mudando. Geralmente eram meninas mas depois passou para rapazes. Mas eu sempre o deixei, nunca impus. A única coisa que disse era ao acompanhante para nunca o soltar (nunca deixarem de dar a mão). De resto ele sempre foi autónomo nisso.

E – Que trabalho é que fez com o resto dos alunos, ou seja, eles perceberem que o A. tinha características diferentes, fez algum trabalho específico ou foi deixando correr para eles se aperceberem.

Entrevistado 3 – Pronto, antes deles entrarem avisei os pais na reunião de pais que ia ter três meninos autistas da unidade, que tinham de ser integrados na turma. Quando cheguei à turma disse que iam ter três amigos especiais que iam precisar de todo o carinho e todo o apoio e precisavam de estar acompanhados. E isso eles sempre estiveram, sempre se preocuparam. Eu disse que eram especiais, mas depois eles foram-se apercebendo das características de cada um.

E – Claro, houve assim algum colega ou um grupo de colegas que sentisse que houvesse mais ligação com o A.?

Entrevistado 3 – Toda a turma, toda a turma. Ele estava integrado na turma. Festejava-se os aniversários na sala, por norma sempre a partir das 15h. O aniversariante ia distribuir o bolo e depois os sumos e só no fim de tudo é que eles comiam tudo. E quando ele fez anos foi exatamente assim. No lanche de todos os dias também comecei a dar-lhe essa tarefa. Não foi tudo de uma vez, mas lentamente, aos bocadinhos foi-se conseguindo.

E – Muito bem. Algum adulto, além da formação de base que a professora tem sentiu necessidade de procurar alguma informação extra acerca do autismo.

Entrevistado 3 – Foi a primeira vez que eu tive meninos com autismo. Ainda pedia ajuda à unidade, mas o apoio da unidade foi quase nada.

E – Na sala tinha alguém a apoiar a professora ou a professora estava sozinha?

Entrevistado 3 – Em princípio os meninos vinham com um funcionário da unidade, só que os funcionários perturbavam-me a aula. Estava eu a dar aula e estava o funcionário a chamar a

atenção do A. e todos se distraíam. E pronto, foi aí que eu comecei a luta, que não queria ninguém e que aguentava-me sozinha com os 3. Lá esta, estavam à minha beira, a turma estava avisada, pronto. Mal o A. se levantava, ele era o mais agitado, ia logo um atrás dele para não o deixar sair da sala, punha-se logo um à porta.

E – Preparou então a turma para conseguir adapta-se, não foi o A. que teve de se adaptar à turma.

Entrevistado 3 – A turma adaptou-se e ele também se adaptou à turma. Ele também teve de se adaptar, teve de cumprir as regras. Porque depois, no terceiro ano, era preciso ter um caderno para português e outro para matemática e ele era obrigado a ter como os colegas. Eu obrigo a levar os recados para casa, dizia “amanha tens de trazer o recado”, explicava “olha para mim, amanha tens isto assim assim, assim” depois no dia seguinte la vinha.

E – E a nível de estrutura da sala, recursos materiais, foi preciso fazer alguma alteração, ou mesmo, por exemplo, nas visitas levar mais algum adulto?

Entrevistado 3 – Geralmente ia, porque eu tinha três na sala, não era só o A., o problema está aí. Se fosse só o A. não precisava, eu tinha mais dois meninos, por isso precisava de mais um funcionário. Se precisassem por exemplo de ir à casa de banho.

E – Na sala houve alguma mudança estrutural ou de materiais extra?

Entrevistado 3 – Materiais, pronto, como eu já tinha muitos anos (de serviço) tinha jogos, puzzles e essas coisas todas então o A. acabava de fazer alguma coisas e ocupava-se com um jogo, assim como os outros. Depois tinha ainda a biblioteca e por isso tinha sempre alguma coisa para os ocupar. Geralmente uma coisa que o A. não fazia era jogos com a turma. O A. não participava. Ainda tivemos um projeto que foi giro, os outros dois adaptaram-se e fizeram, foi sobre o cinema de animação, mas o A. deu duas pinceladas lá e pronto cansou-se. Queria ler um livro, ou ia à procura de jogos, sabia que tinha lá o material na sala e pronto.

E – Então sentia mais dificuldade de o integrar nessas atividades de grande grupo?

Entrevistado 3 – Quando era uma atividade fora do contexto de sala de aula, o projeto do cinema de animação era todas as sextas fora da sala e fizemos um filme. Aí não o consegui captar tanto, mas ele foi obrigado, entre aspas, a participar. Eu dizia “Oh A. tu tens de participar, isto é o filme da tua turma, tu tens que entrar para a mãe e o pai ficarem contentes.”

E – Claro, se ele fazia parte da turma tinha de participar como os outros.

Entrevistado 3 – No Yoga a mesma coisa, custava-lhe muito fazer os exercícios, porque ele a educação física... não era muito propenso a isso. Depois tivemos dança educativa, ele também foi “obrigado” a dar uns passos. Normalmente eu é que tinha de andar com ele, porque ele queria investigar os espaços. Pelo menos os exercícios de aquecimento eu queria que ele fizesse ou qualquer passo ou movimento novo eu tentava que ele tentasse pelos menos cinco minutinhos.

E – Ele tinha então sempre alguma dificuldade em fazer com os colegas, não é?

Entrevistado 3 – Sim, eu tinha de estar sempre com ele. O bocadinho que ele fazia tinha de estar sempre acompanhado. Mas as fichas e os trabalhos de sala de aula eu tinha de estar lá sempre

por perto, se não estivesse ele punha-se a fazer certos nas perguntas como se já tivesse feito tudo.

E – Ainda em relação ao desenvolvimento social dele, ao longo dos 4 anos que esteve com ele sentiu alguma evolução no sentido de por exemplo, começar a falar com algum colega?

Entrevistado 3 – No primeiro ano ele retraía-se, chegava-se assim para a minha beira, muito a medo, mas no final já falava, pouco, mas falava. Mas depois começou a ser mais autónomo. Entrava na sala depois do recreio, sabia que tinha de ir à casa de banho e só depois é que entrava, como os outros. Falei com os pais também para ele começar, de manhã cedo, a subir sozinho para a sala. Deixou de ir à unidade marcar a presença e não sei mais o quê... ele depois ia para o quinto ano e não sabíamos se ele ia ter isso tudo ou não. E ele tinha de começar a ser autónomo.

E – No final do quarto ano sentiu que havia esse contacto mais próximo dele com outras crianças?

Entrevistado 3 – Sim, ele já procurava os colegas, já queria cumprimentar, principalmente com beijinhos.

E – No recreio é que teve mais dificuldade...

Entrevistado 3 – no recreio não consegui, por mais que eu tentasse não consegui.

E – Mas ele ia para o recreio ou ficava na sala?

Entrevistado 3 – Ia para o recreio e sentava-se lá num canto chateado. Quando era o meu dia de ficar no recreio dizia: “anda brincar, anda, levanta-te” mas ele não queria e fugia para a sala da pré porque sabia que lá havia jogos.

E – No grupo da turma ou de outras turmas havia alguma criança que por vontade própria quisesse conversar com o A.?

Entrevistado 3 – Sim, falavam. Geralmente a turma dele e a outra turma do quarto ano quando ele estava no quarto ano também, como fazíamos passeios em conjunto era aí que eles falavam mais com ele. Chegamos a fazer um acampamento de dois dias, um passeio de final de ano. Correu lindamente. Ele não queria fazer as coisas, mas como ele gostava de piscina eu dizia “se fizeres a atividade vais para a piscina”. Era muito o estímulo com algo que ele queria. Chegou a cantar para toda a gente, quis cantar com os colegas e depois cantou individualmente para os alunos e professores.

E – Foi uma conquista boa então?

Entrevistado 3 – Eu adorei eu fiquei assim... foi uma vitória!

E – Seria possível ele no primeiro ano fazer isso?

Entrevistado 3 – No primeiro ano não, porque ele ainda vinha muito tipo da pré, deixavam-no andar sempre a saltitar, a passear de sala em sala. Ali teve de ter mais regras. Mas foi-se integrando, devagarinho aos pouquinhos foi conseguindo.

E – Dentro do primeiro ciclo, tendo em conta as expectativas que tinham o que é que ele atingiu no primeiro ciclo?

Entrevistado 3 – Ele já vinha a ler e a escrever tudo impresso. A minha luta durante o primeiro ano foi fazer também o manuscrito. Os outros estavam também a aprender a grafia e então eu obriguei-o a fazer também o grafismo.

E – Ele tinha muita dificuldade na motricidade fina?

Entrevistado 3 – Ui, muita, imensa... Lá esta, as minhas colegas da unidade diziam que ele não precisava de fazer isso, diziam: “para que é que esta a fazer isso?” e eu respondia “não, se ele tem capacidade ele tem de treinar, ele é igual aos outros.” Elas justificavam com o facto de ele já saber ler e escrever. Para pintar, ele precisa primeiro de saber fazer o contorno para depois poder pintar por dentro. Mais tarde no quarto ano ou no terceiro foi preciso dar o metro o decímetro e o centímetro, e para isso é preciso fazer a letra minúscula e aí eu dizia “A. este «M» não é minúsculo, não é o do metro...vá, eu vou ajudar-te a recordar...” e depois ele lá fazia. Portanto, tudo o que era minúsculo nas medidas ele conseguiu fazer porque foi treinado antes, no primeiro ano. É assim, não o obriguei a fazer, mas ele teve de perceber para depois mais tarde ser mais fácil, porque ele de motricidade fina não tinha nenhuma. Chegava a fazer certos nas folhas e dizer-me que á estava feito. Eu mostrava o trabalho dos outros e ele via que estava feito para o incentivar a ele fazer também.

E – Ele sentia essa relação de os amigos e colegas já estarem a fazer e então ele também tinha de fazer?

Entrevistado 3 – Ele ficava a ver e a olhar para o ar porque se cansava muito rápido. Mas depois o jogo de unir palavras e de construção das palavras, isso para ele era cinco estrelas.

E – O que é que considera que no primeiro ciclo ficou por atingir que deve ser trabalhado agora?

Entrevistado 3 – Ele aprendia tudo, uma luta que eu consegui vencer foi ele fazer composições, porque ele no segundo ano foi renitente a fazer, disseram também que ele não tinha capacidades, mas eu achava que tinha. Se uma pessoa fizesse oralmente as perguntas ele ia respondendo. Entretanto chegou uma altura em que ele foi a Alemanha e fez uma composição. Então era o momento ideal. Eu perguntava “onde é que foste nas férias da páscoa?” e ele “fui à Alemanha” e eu dizia “então escreve: fui à Alemanha nas férias da páscoa”, depois perguntava “e como é que foste? De avião? De carro?” e ele respondia “de avião” então eu dizia “escreve: e fui de avião” e pronto, foi assim, com muita ajuda mas foi fazendo. Enquanto que os outros tinham de escrever vinte linhas ele só tinha de escrever dez, e escreveu. A partir daí eu fazia as perguntas e ele já sabia o que é que tinha de fazer. Foi uma luta grande porque ele era muito renitente. Mas como ele via que os outros também estavam a escrever ele também queria fazer como os outros.

E – Ele sentia muito essa necessidade de ser igual aos outros colegas?

Entrevistado 3 – Sim, ele estava integrado na turma porque tentava fazer tudo igual. Mas nas fichas de avaliação, as questões mais abstratas ele não conseguia fazer e por isso eu não as colocava para ele. Ele espreitava para os testes dos amigos e começava logo a virar as folhas dos outros colegas para ver se tinha o mesmo número de perguntas. Ele ia ver se era totalmente diferente ou não. Mas é engraçado que os três alunos autistas sentiam isso, que queriam ser iguais às outras crianças.

E – Dentro das turmas, as crianças perceberam que tinham ali colegas com características diferentes? Como era a reação das outras crianças?

Entrevistado 3 – Eles não tiveram atitudes menos boas com eles e eu na sala tratava-os como iguais. Tanto fazia perguntas aos meninos ditos normais como e eles. E valorizava muito que eles os três respondessem. O A. não se manifestava tanto, era mais os outros dois.

E- No que diz respeito às necessidades mais básicas que ele tem, o ir à casa de banho, comer, por exemplo, como foi a evolução?

Entrevistado 3 – Ele ia sempre à casa de banho sozinho, nesse aspeto sim. Quanto à alimentação, inicialmente, as colegas da unidade queriam que ele almoçasse com todos os da unidade e eu tentei que a mesa da minha turma ficasse perto da mesa da unidade. Mas houve uma fase que eu senti que o A. queria juntar-se aos colegas da turma. Eu falei na unidade, mas não fizeram a alteração. Depois falei com os pais e os pais disseram que sim, eu tinha de ter aliados e neste caso eram os pais. Depois de falar com os pais ele passou a comer junto da turma e integrou-se perfeitamente na hora do almoço. Depois nenhum dos três queria ficar na mesa da unidade. Depois vinha sempre a funcionária da unidade dar-lhes beijinhos e eles já não queriam nada com ela (risos). Para mim aquilo foi integração plena na sala de aula, já não queriam nada, não queriam ser diferentes. Queriam sentir-se como os da turma onde as regras eram as mesmas. Mesmo nos passeios eles sentam-se todos juntos, por isso na escolar também podiam ficar.

E – Quando ele saiu do 4º ano para o segundo ciclo sentiu que ele iria preparado?

Entrevistado 3 – Eu gostaria de ter falado com a diretora de turma para passar informação, para dizer o que é que tinha feito com ele, explicar como foi o processo e dar uma explicação daquilo que fiz. Quanto à preparação ele no 1º ciclo sempre teve o meu apoio dentro da sala eu estava sempre presente, ali depois ninguém deve estar com ele, não sei...

E – Acha que foi benéfico ele ter mudado o grupo de turma?

Entrevistado 3 – Dado as condições teve de ser. Mas se tivesse mantido a turma talvez tivesse ali algum apoio.

E – Portanto acha importante manter o grupo de pares para se manter as relações?

Entrevistado 3 – Sim, eu acho que sim, tinha ali um apoio, uma cara conhecida. Foi para o desconhecido outra vez. Voltou como no primeiro ano, chegou à escola e não conhecia ali ninguém. Depois aqui na escola já tinha uma certa autonomia que não tem na escola nova.

(Comentários extra no final da entrevista)

Entrevistado 3 – O relacionamento com os pais sempre foi impecável, sempre que eu precisava de qualquer coisa eu ligava ou falava com o pai na escola que ele chegava sempre cedo para o vir buscar. E sempre que eu precisava do apoio dos pais eles estavam disponíveis. Sempre que achava que devíamos tentar novas coisas e novas estratégias eu podia falar com eles e eles alinhavam. No quarto ano disse aos pais: “o A. vai agora para o 5º ano, ele tem de começar a ganhar certas rotinas de 5º ano, ele tem de começar a trazer na pasta os livros de português, de matemática, das disciplinas que vai ter nesse dia, vamos ver se ele consegue já começar a ter uma rotina de 5º ano”. E pronto, eu tive também de começar a fazer um horário para a turma e

cada dia da semana e a cada hora tínhamos sempre a mesma disciplina, se à segunda as 9h era matemática tinha de ser isso todas das segundas. A não ser que tivéssemos um acontecimento diferente e aí eu tinha de falar com calma com ele a explicar o que é que ia acontecer. E aí combinei com a mãe e ele só trazia os livros e cadernos que ia utilizar em cada dia. E assim foi, não custou nada.

E – Ele na escola falava de episódios que lhe tivessem acontecido?

Entrevistado 3 – Segunda feira ele falava do que lhe tinha acontecido no fim de semana, que foi lavar o carro com a mãe, que tinha ido às compras com não sei quem... coisas assim.

E – Mas quando fazia esses diálogos sozinho ele reproduzia acontecimentos da escola?

Entrevistado 3 – Não, eram as vivências de casa, mas claro, os colegas não tinham diálogo com ele. Só de vez em quando já começava a dizer “olá, como te chamas? Estás boa?” e fazia com colegas e às vezes com alguém de fora. Só aconteceu já no quarto ano. Quando ele ficou com integração plena na sala de aula é que ele desabrochou. Foi depois daquela surpresa que eu tive no fim do terceiro período do 3º ano. Queria que eu o reprovasse. As colegas da unidade queriam que ele reprovasse porque não tinha atingido competências sociais, mas de conhecimento ele tinha boas notas. Mas pronto...

Entrevistado 3 – Houve um dia que apanhei um grande susto, estávamos a ir de camioneta para a dança educativa e a camioneta chocou com outro carro e foi do lado dele, ele gostava sempre de ir à janela. Eu às vezes ia ao lado ele outras vezes ele ia com o par e até eram os colegas que lembravam “oh professora, o A...”. Mas, entretanto, nesse dia a camioneta chocou e partiu o vidro lateral e o A. ficou assim em alerta e eu só pensava “ai o A. que reação vai ter a isto, o que é que ele vai fazer agora?”, fiquei cheia de medo, só pensei como é que ele ia reagir. Foi uma situação fora do normal e eu não sabia como é que ele reagiria. Mas pronto, depois fui logo ter com ele e percebi que ele estava bem, quis perceber o que aconteceu mas não teve assim nenhuma reação alarmante. Ficou calmo. Mas para ele situações diferentes podem causar algum desconforto e ele ficava muitas vezes inquieto.

Depois num passeio normal ele tinha sempre de andar de mão dada comigo e com outro colega porque ele tinha uma atração por campainhas. Mas ele ia às visitas todas, não deixou de fazer nada por ser como é. Era uma luta que tinha, às vezes nem interessava se traziam o dinheiro ou não, eu só precisava de ter o papel da autorização assinado. Nunca privei um aluno de ir a um passeio e não era por ter estas características que ia privar. Mas no primeiro ano foi mesmo complicado. Eu estava a conhecer os três meninos autistas e aí é mais complicado, a primeira saída custa sempre mais.

Deixei-o como os outros colegas brincar no quadro interativo e ele adorou, descobriu até coisas que eu não tinha descoberto. Jogamos lá o jogo do galo, ele estava um bocado reticente, mas depois lá percebeu a dinâmica do jogo e jogou. Mas tudo o que eram coisas novas que fossem feitas na turma ele era entre aspas obrigado a fazer. Geralmente nos últimos dias a festa final ele não conseguia fazer assim grande coisa, não participou com diálogos, mas fazia a dramatização de uma personagem que não tivesse assim grande atividade, fez uma vez de ovelha e pronto, ele estava sempre presente à maneira dele. Ele não participava nos ensaios todos com a turma, mas pelo menos no ensaio geral participava sempre. Nunca os deixei de fora de um teatro, arranjava personagens que eles fossem capazes de fazer, eles podiam não querer,

mas eu dava as oportunidades. O A. sempre quis participar e teve sempre o seu papel. E ele aguentava-se bem, não saía da personagem, não se punha a saltitar nem nada disso.

Foi uma integração devagarinho, lentamente ao ritmo dele, foi uma vitória para mim. No fim de semana no Acampamento o A. não quis ficar com o F. ninguém quis ficar com o F. O A. ia alterando o par que tivesse de escolher.

Anexo 11 - Transcrição entrevista 2º ciclo

E - Que características de desenvolvimento social é que o Afonso apresentava quando chegou ao 2º ciclo e que evolução apresentou ao longo do tempo?

Entrevistado 4 - Quando o Afonso chegou ao 5.º ano tinha algumas competências desenvolvidas ao nível social, cumprimentando as pessoas que conhecia, pedindo por favor e dizendo obrigada. Também em termos de autonomia, demonstrou tenacidade nas idas à casa de banho sozinho e em almoçar sem ajuda quer técnica quer ao nível de reforço positivo. Uma vez que o Afonso vinha de uma UEEA, manifestou evidentes dificuldades em estar e manter-se na sala de aula, pois desconhecia ou não punha em prática as regras de sala de aula.

E - O que é que o 2º ciclo proporciona para que o Afonso se desenvolva a nível social?

Entrevistado 4 - Sendo a escola um local privilegiado pelo facto de ter uma multiplicidade de espaços e de pessoas, propicia o desenvolvimento de competências sociais em todos os alunos. Atendendo à particularidade da problemática que o Afonso apresenta, possui ainda um professor “gestor de caso” que o acompanha mais individualizadamente e de supervisão pedagógica nos intervalos.

E - Algum dos adultos, sem ser os da Educação Especial, recorreu a formação para lidar com o Afonso?

Entrevistado 4 - Uma vez que este é o primeiro ano que estamos neste Agrupamento de Escolas, desconhecemos as formações adquiridas pelos assistentes operacionais, sendo que no início de cada ano letivo, existem ações de sensibilização para toda a comunidade educativa acerca dos alunos com autismo.

E - Foi feita alguma alteração, de estrutura, logística e de recursos humanos quando o Afonso entrou para o 2.º Ciclo?

Entrevistado 4 - Desconhecemos a existência de alguma alteração de estrutura inerente à entrada e frequência do aluno no 2.º Ciclo do Ensino Básico. É importante referir que existe uma sala, que serve de apoio e onde se trabalha a estruturação da rotina diária de todos os alunos com autismo que têm adequações curriculares individuais. Além disso, estes alunos são acompanhados sistematicamente por uma assistente operacional e pelas professoras gestoras de caso.

E - A turma do Afonso recebeu algum tipo de informação acerca das características do Afonso e sobre a forma como podiam lidar com ele? Como correu ou esta a correr a integração do Afonso?

Entrevistado 4 - Sim, à semelhança de todas as turmas do agrupamento, foi feita uma sessão de esclarecimento acerca do autismo. De referir que na turma do Afonso existem dois alunos autistas. Relativamente à segunda questão há que ter em linha de conta, que a inclusão a 100% é algo que, atendendo às particularidades do autismo, é trabalhada sistematicamente e progressivamente, já que os estados emocionais do aluno condicionam os meios, os recursos e as estratégias a utilizar. O aluno frequenta a turma nas disciplinas em que está matriculado e é bem aceite pelos colegas, apesar de, por vezes as suas atitudes levarem a reparos por parte dos

mesmos. O discente não participa convenientemente nas aulas e manifesta muitas dificuldades em direcionar e manter a sua atenção na execução de tarefas simples.

E - É possível identificar alunos da turma que se relacionem, de forma positiva ou negativa, mais com o Afonso? Como caracteriza essa relação?

Entrevistado 4 - O Afonso tem vindo a manifestar uma crescente curiosidade de contacto de cariz afetivo-sexual. Numa fase inicial do ano, o discente usufruiu de apoio tutorial por parte de um colega da turma. Contudo, este apoio tutorial veio a ter repercussões negativas, já que o Afonso via nesse colega alguém com quem podia namorar. Por esse motivo, e de forma a evitar comportamentos menos próprios em contexto de escola, tem-se vindo a evitar o contacto próximo com o mesmo colega.

E - Como vê o Afonso a nível de desenvolvimento social no fim do 2.º Ciclo?

Entrevistado 4 - Atendendo à especificidade da problemática do Afonso, que se pauta com avanços e retrocessos a nível de desenvolvimento social, e tendo em linha de conta que o percurso escolar do Afonso é de 4 anos e não de 2 anos no 2.º Ciclo (já que usufrui de um currículo por disciplinas), é inviável avançarmos com uma resposta concreta a esta questão. De referir que o aluno apresentou um grande retrocesso a nível do saber estar e saber fazer ao longo deste ano letivo, por motivos que se prendem, presumivelmente, com a entrada na adolescência e a descoberta dos impulsos sexuais. Apresenta comportamentos muito infantilizados e descontextualizados.

Anexo 12 - Transcrição entrevista centro de Estudos

E – Uma das coisas que gostaria de saber e perceber é que atividades ou que momentos é que o vosso centro de estudos promove para que o A. se desenvolva a vários níveis, mas mais especificamente e nível social?

Entrevistado 5 – Nós com o A. trabalhamos essencialmente por dois períodos, digamos assim. Ao longo do ano letivo nós promovemos as competências sociais mais associadas também para o estudo. O ele saber estar na sala de aula, compreender a rotina, a necessidade de estar sossegado, calado e com atenção, com o seu material. Coisas muito básicas, saber que tem de ter essa responsabilidade de chegar, fazer os trabalhos de casa, estudar, é um bocadinho por aí, criar esse hábito. Depois quando sai trabalhamos muito as necessidades básicas, basicamente em quê... a rotina de lanche, dele se tornar independente e ir buscar o lanche, ir deitar o lixo do lanche no caixote, o ir à casa de banho, o não andar com as calças para baixo. O A. chegou aqui muito tábuia rasa nessas questões. A nível depois em tempo de férias, Natal, Páscoa, férias grandes que ele passa connosco o julho e o agosto aí trabalhamos mais a interação social. Porquê? Porque o A. cansa-se muito facilmente. Agora com a entrada no quinto ano ele chega aqui extremamente agitado. Se nós, quando ele chega aqui tarde como viu, formos promover ele ir brincar lá para fora o A. não aguenta, ele precisa de ter esses momentos para ele encontrar o seu próprio equilíbrio. Ele não aguenta, ele prefere estar sozinho na sala da televisão e vai para lá e consegue estar lá, e mudar de canal, e falar, pegar num livro e ler, mas tem que estar sozinho.

Quando num período de férias ele passa cá o dia todo já é totalmente diferente. Aí nós já tentamos... nós não tratamos o A. de maneira diferente dos outros meninos, de maneira alguma. Temos as nossas atividades estruturadas, o A. vai fazer à forma dele as atividades iguais aos outros, com um tempo diferente, como é óbvio, com resultados diferentes, como é óbvio. Mas queremos que ele participe, que faça. Coisa que ele não fazia, ele fechava-se. Ele veio para cá há dois anos, se não me engano, e ele não saía da dispensa. O A. era dispensa e acabou, não era mais nada. E agora não, o A. já brinca, já faz as aulas de desporto, ele já sabe que tem de participar. E é atividades de artes plásticas, o que ele gosta, por incrível que pareça, ele gosta, vai e faz. Sabemos que temos de lhe dar prioridade porque ele depois fica a querer e fica mais agitado. Cozinhar adora, ou seja, igual aos outros. Nós promovemos exatamente e tentamos que ele faça igual aos outros respeitando unicamente os timings dele, a parte emocional dele. Trabalhamos também a questão da linguagem para promover a primeira pessoa, porque ele fala na terceira pessoa, e pronto, coisas assim muito básicas que para nós são mais do que adquirido, mas para ele não.

E – Pronto, isso era uma das questões que tinha também aqui, se adaptavam ou não atividades. Mas já entendi que não adaptam, todos fazem a mesma coisa, mas cada um ao seu ritmo.

Entrevistado 5 – E ele também faz e adora, principalmente atividades ligadas com água, piscina, praia, essas coisas, ele adora.

E – Sei que alguns adultos que o acompanham têm alguma formação ligada com a área, mas tiveram necessidade de procurar informação para lidar com o A.?

Entrevistado 5 – Sim, nós fizemos uma coisa muito gira. Nós já tínhamos recebido vários meninos (com necessidades educativas especiais)... Nós somos um centro de estudos de

referência para meninos com necessidades educativas especiais. Não promovemos isso, mas porque começamos a receber e começamos a trata-los de forma diferente do que os outros centros de estudos. Nós somos um centro de estudos, mas digamos que somos uma família e promovemos muito uma abordagem muito global. Nós envolvemo-nos..., não são nossos filhos, mas há essa empatia. E com o A. assim aconteceu. Então sentimos a necessidade, não a nível de grupo de trabalho, mas a nível de grupo, comunidade toda, alunos professora, nós, reunimo-nos e fizemos uma formação, demos nós. Aos alunos pedimos que eles fossem pesquisar o que era o autismo e formas de lidar e cada grupo teve de apresentar esses trabalhos e explicar. E depois no final demos nós um final de formação. Com os pais a mesma coisa, sempre que recebemos um aluno com necessidades educativas especiais nós tentamos perceber como é que eles trabalham em casa que é para não haver aqui um choque e para sabermos como trabalhar. Ao fim de cada semana nós damos sempre o feedback daquele aluno, se notamos que o aluno vem mais agitado tentamos perceber se dormiu mal... Por exemplo, o inverno foi muito complicado porque o A. tem muito medo de trovoadas e para ele as cognições era ver a meteorologia... e tentamos perceber como é que os pais lidavam com o facto da trovoadas, que justificação é que davam e como é que lidavam com esses medos. Perceber se recorriam a mitos, à fantasias ou se davam a justificação mais racional. Pronto e tentamos seguir a mesma abordagem para não chocar. Então fazemos muito assim, continua a ser assim, uma aproximação. Mas cá tivemos essa necessidade e temos sempre que recebemos um aluno diferente, tentamos que os outros alunos percebam como lidar e explicar. E cada caso é um caso porque dentro do autismo nós temos vários alunos e cada um é diferente.

E – Muito bem. A nível de adaptações. Tiveram de fazer algumas adaptações estrutural, logística, de recursos humanos quando têm de sair?

Entrevistado 5 – Sim, o A. vai sempre à frente, sempre, e com um responsável e normalmente é comigo. Eu e o A. temos uma empatia bastante forte, então vai sempre comigo. Ele tinha outro ritual que era tocar constantemente às campainhas, o fugir para ver os elevadores, tudo o que fosse porta espelhada ele ficava parado, encantado e queria ver. Pronto, tentando promover isso constantemente na rotina dele. Aquele discurso rotineiro de ... “A. não vamos tocar às campainhas” e ele sempre “porquê?” e nós “não vamos tocar às campainhas por isto, aquilo...”. “Vamos fazer isto amanhã” Aliás, ele sabe os calendários de cor não é, porque nós temos que trabalhar... “e vamos de metro...” “e vamos de comboio...” e “o A. vai-se sentar aqui...”. Agora ele chega e conseguimos que ele deixasse de tocar às campainhas, que ele deixasse de fugir, pelo menos connosco. Com este tipo de método dá trabalho, dá, mas depois é muito prazeroso ver os resultados e ver que ele gosta e tentar entende-lo. Ele tem dificuldades em comunicar e comunica através de outros sinais e basicamente é nesse sentido que nós estruturamos as nossas atividades. Quando ele foge à rotina temos que, com antecedência, prepará-lo para o que vai acontecer.

E – Muito bem. Já respondeu um pouco a esta, questão mas como é que ocorreu na prática a receção do A. por parte das restantes crianças jovens?

Entrevistado 5 – O nosso grupo, lá está, os nossos meninos são uns porreiros porque não são cruéis, pelo menos aqui dentro e gostam muito. Sabem lidar com ele, se ele não vem já notam a diferença... “e porque é que ele não veio...?”. Mesmo nas atividades são superatentos. Nós estamos a passar uma fase de dar mais liberdade ao A., vamos ver como é que ele reage. Nos passeios, nos parques tentamos deixar que ele explore um bocadinho e não somos só nós. O

que nós notamos no grupo é que, apesar de eles estarem a brincar, eles continuam atentos. Quando ele foge, não é foge, mas se distancia, eles começam logo: “Oh S. olha o A. está a ir para ali” ou “O A. já não esta aqui...” e eu digo: “Eu estou a ver, calma...” e eles dizem logo: “queres que vá chamar?”. Pronto, há muito essa camaradagem, eles sabem lidar, mesmo no mar e tudo, no verão são muito compreensivos e participativos.

E – Sente que há alguma criança ou jovem do grupo que se relacione mais com ele e ele sinta mais afeto, mais relação?

Entrevistado 5 – Há, há ali uma identidade bastante grande com o J. Nós no dia-a-dia do A. nós promovemos, ele tem muita dificuldade em decorar os nomes, e então nós tentamos que ele chegasse e cumprimentasse dizendo os nomes de todos os miúdos. Agora ele faz isso naturalmente, mas depois ele, de livre e espontânea vontade ir brincar, ele brinca mais com os da idade abaixo da idade dele, com uma faixa etária inferior. Brinca mais com os da primária porque gosta mais dos brinquedos, das bonecas, dos carros, dos puzzles, ele adora estar ali. E pronto, e calhar aí ele tenta, mas tenta estando atento ao que eles estão a fazer ma fazendo sozinho. O dividir o espaço, dividir a brincadeira ainda é um bocadinho complicado com o A. Agora os mais velhos já não fazem tanto isso, cuidam mais, estão atentos a ele, mas para pegar e ir brincar ou fazer um jogo ou qualquer coisa assim não, porque ele também não gosta. Ele gosta de brincar com o outro menino que também tem autismo que é o J. que é um menino mais independente do que o A. Ma nó não notamos essa ligação, ma qualquer coisa ele pergunta sempre se o tal J. vai, se ele pode ir com o J.... Há essa identidade, é com quem nós notamos mais... depois há um ou outro que ele vai variando mas...

E – Já me falou um pouco da evolução que ele tem tido, mas gostava de saber que grandes passos, que grandes conquistas é que já sentiram que foram dados desde o início tendo em conta as características de socialização que ele tinha no início.

Entrevistado 5 – As características de socialização ele já não se isola. Ele agora está na fase de exploração do corpo, não é, a parte hormonal está ali toda... E ele tinha o hábito de se balancear no chão para sentir prazer com isso. Agora já não é o balancear no chão, agora é o por a mão nos genitais e essas coisas. Nós estamos a tentar que ele não o faça à frente dos nossos meninos, porque eles começam a goza-lo e ele não percebe também, pronto, tentamos que eles percebam também esse lado. Tentamos também que o A...., não castrar esse comportamento, porque ele precisa de o fazer, mas saber que tem que o fazer ou em casa ou no banho... não aqui. Agora, a nível de competências, eu acho que a maior vitória a nível social foi ele não se isolar foi ele não se fechar na dispensa, o já estar numa ala com outras pessoas, ele sabia que na sala de estudo tinha de estar com outras pessoas porque na escola também o faria, mas depois ele queria estar numa sala só dele, ou mandava os meninos saírem e agora já não, ele já consegue estar ali com os outros. Depois tentamos que quando ele chegue cumprimente, ele não o fazia e agora já faz. O falar, ele não falava com os miúdos, agora já consegue ter um diálogo, já faz perguntas tipo: “porque é que ele não veio?”, nota a diferença quando não vêm [alguma criança], ou seja, coisinhas muito mínimas, mas que para ele já é bastante grande. E depois nas questões das capacidades de se tornar independente a fazer, o A. não apertava um cordão, o A. não se vestia sozinho, o A. estava na casa de banho e chamava por nós para se limpar, ele já conquistou isso tudo. Mesmo a comer, nas férias nós damos refeições e ele tem aquele ritual, eles têm de ir buscar os seus talheres, o seu copo, depois têm de levar as coisas à

copa e ele teve de aprender a fazer isso e agora faz sem nenhum problema. Tem evoluído bastante e a nível da linguagem também.

E – Muito bem. Agora para finalizar, o que é que pensam, daqui para a frente, enquanto tiverem cá o A., o que é que podem fazer neste sentido do desenvolvimento social dele?

Entrevistado 5 - Há tanta coisa para fazer... Olhe, estas férias queremos que ele comece ainda a participar mais nas atividades com um tempo maior, não tão curto, porque ele aguenta 10, 15 minutos e depois vai. Nós queremos que ele agora comece a participar com mais qualidade, digamos assim. Estamos a tentar também que ele comece nas atividades a não fazer parceria connosco, a fazer parceria com outro par, outro menino. Ou seja, começar por aí, aos bocadinhos, e ver a forma como ele vai reagindo. Temos de puxar por ele a nível das competências verbais, de comunicar. Há uma coisa que eu me esqueci, sempre que nós vamos lá fora comprar qualquer coisa nós levamos o A. para quê..., para ele ter noção do que deve pedir, da questão do troco, de dar o dinheiro e receber o troco “vai A., dá o dinheiro à senhora, e está certo? E o que é que vamos comprar? Então diz à senhora que quer isto e aquilo...”. Tentamos fazer isto, nas férias fazemos muito isso, sempre que saímos do centro de estudos tentamos dota-lo de certas capacidades para o quotidiano que ele vai precisar e que não as tem. Pronto, é trabalhar devagarinho nas coisas mais básicas possíveis porque nós não podemos construir uma pirâmide sem bases e vamos vendo como é que ele vai correspondendo. E para já ele está a corresponder muito bem. Nós estamos muito contentes com a evolução dele. Agora que ele está a entrar à força toda na adolescência está.

E – Notaram uma diferença grande desde o 1º ciclo até agora à entrada no 2º ciclo.

Entrevistado 5 – Sim, agora no quinto ano... no início coitadinho, chegava aqui e cortava-nos o coração. Ele chegava extremamente agitado e há dias em que continua a chegar. Sem perceber muito bem a rotina dele, ele próprio não entendia isso e os miúdos eram muito cruéis e continuam a ser, na escola são muito cruéis com ele. Nota-se que lhe batem, porque ele muitas vezes chega e conta, ele depois nas brincadeiras reporta tudo aquilo que viveu durante o dia, notamos isso e é complicado. Tentamos que ele ao chegar aqui fique mais calmo, “A. fala baixinho... o que é que foi?... o que é que aconteceu?”. Tentamos que partilhe a rotina, o que é que fez, o que é que não fez. Uma coisa que ele adquiriu com a maior das facilidades, não sei se já vinha ou se foi uma coisa inculcida por nós, foi a questão, ele é muito responsável a dar recados, de trabalhos de casa, de testes, ele sabe e ele lembra-se, chega aqui e diz “teste de ciências no dia não sei quantos. Trabalhos de casa de ...” isso sim, ele encaixou na perfeição. Agora os miúdos são maus para ele. Ele chegou com um vocabulário diferente também, a dizer palavras, o A. nunca disse nada e agora também já não diz, mas no início do ano sim. E dizia que lhe batiam, e punha as mãos nos ouvidos por causa do barulho. E é assim, no início foi difícil a entrada dele para o 5º ano, foi difícil, mas os pais são extremamente presentes, tiro-lhes o chapéu. Ele tem uma rede de apoio muito boa mesmo. E nota-se o amor, coisa que é difícil. Ele não é um menino agressivo porque é um menino educado com amor, com valores e isso nota-se, nota-se mesmo e uma pessoa fica rendida. Porque apesar de ter a patologia que tem é uma criança feliz e há tantos aí que não são e os pais nem querem saber deles, e então isso é ótimo mesmo.

Anexo 13 - Transcrição entrevista Corpo Nacional de Escutas

E – O que é que os escuteiros oferecem para que o A. se possa desenvolver ao nível do desenvolvimento social?

Entrevistado 6 - Os escuteiros desenvolvem as suas atividades em pequenos grupos, deste modo torna-se mais fácil a socialização.

Entrevistado 7 – Sim, no fundo oferecem um ambiente social controlado, com crianças da mesma faixa etária que dão ao elemento espaço para compreender e criar laços com outras crianças.

E– Que atividades desenvolvem para promover a socialização?

Entrevistado 6 - Todas as atividades desenvolvidas de alguma forma promovem a socialização. Primeiro na vivência no pequeno grupo (patrulha) e depois em grupos mais alargados expedição e agrupamento.

Entrevistado 7 – Damos valor aos jogos de patrulhas atividades de desenvolvimento dos sentidos e músicas.

E - Algum dos adultos recebeu formação para lidar com o A.?

Entrevistado 6 - Nenhum adulto tem formação específica, mas alguns adultos do agrupamento na sua formação académica tiveram a disciplina de educação especial, logo algumas noções de como lidar com o A.

E – Que adaptações foram feitas (estruturais, logísticas, recursos humanos) para melhorar o desenvolvimento social do A.?

Entrevistado 6 - No início deste ano escutista foi importante ter presente uma pessoa mais próxima do A., neste caso o pai, ao fim de três meses, achamos que o A já estava adaptado ao grupo, não necessitando de mais ninguém para além dos colegas e dos dirigentes. Quanto a adaptações estruturais e de logística não existiram nenhuma para já.

Entrevistado 7 – A nível de estrutura não foi feita nenhuma alteração. Em questões logísticas foram feitas alterações apenas para gestão entre as necessidades gerais do grupo com as do A., nomeadamente ao nível das atividades. Foi destacada uma guia de expedição a B.D. que tem como responsabilidade acompanhar o A. e ao mesmo tempo sensibiliza os outros elementos a tomarem uma atenção especial. Os adultos têm também uma atenção especial.

E – A nível de organização geral das atividades foi feita alguma alteração?

Entrevistado 6 - Para já não foram feitas nenhuma alterações, mas já abordamos o assunto numa das nossas reuniões e achamos necessário proceder a algumas alterações, em algumas atividades, para que o A. tenha maior participação

E - O grupo de crianças/jovens foi recetivo às características do A.?

Entrevistado 6 - Sim, o grupo foi muito recetivo e preocupado com as características do A. alguns chegaram mesmo a pesquisar informação sobre o seu síndrome.

Entrevistado 7 – como ele passou este ano para uma nova secção, e com ele vieram também outros elementos que já estavam sensibilizados a transição foi relativamente fácil; assim como

o grupo mais velho rapidamente se apercebeu que tinha de mudar certas atitudes para com o A.

E – Trabalharam com as outras crianças/jovens essa questão? Como?

Entrevistado 6 - Tentamos sempre sensibilizar o resto do grupo que o A. Era diferente é que teriam todos de ter um cuidado é uma atenção especial com ele.

Entrevistado 7 – no início do ano explicamos a situação aos outros elementos e quando surge a oportunidade educativa aproveitamos para explicar ao grupo como agir ou reagir para certas circunstâncias.

E – É possível identificar crianças com quem o A. se relaciona mais ou menos nas atividades do escutismo ou fora delas?

Entrevistado 6 - Sim, o A. Relaciona-se melhor com as crianças da sua patrulha. Havendo um elemento mais velha que ele respeita mais que todos os outros.

Entrevistado 7 – Claro, o A. automaticamente já cumprimenta e interage com alguns elementos específicos.

E – Como caracteriza essa interação?

Entrevistado 6 - A interação estabelecida entre o A e essas crianças é espontânea e natural. Mas por vezes muito superficial. Na minha opinião poderá ser melhorada.

Entrevistado 7 – é uma interação saudável, ao mesmo tempo que tentamos que o A. interaja com todos.

E – Há crianças/jovens que tenham iniciativa para comunicar com o A.? Como é que o fazem?

Entrevistado 6 - No geral toda a expedição comunica com o A nem que seja só com um boa tarde. Mas Os que mais comunicam com ele são os elementos da sua patrulha, sentando-se ao seu lado e fazendo-lhe um pouco de companhia.

Entrevistado 7 – A perguntar como correu a semana, a contar histórias e com abraços.

E – Como caracterizam a socialização do A. atualmente?

Entrevistado 6 - O Afonso está socialmente integrado na patrulha, na expedição, no agrupamento.

Entrevistado 7 – está a ser um progresso positivo, na medida em que o A. parece estar mais à vontade com o grupo e é capaz de se exprimir melhor com mais frequência.

E - De acordo com os objetivos de desenvolvimento social que estabelecem, o que consideram ter sido já atingido pelo A.?

Entrevistado 6 - O grande objetivo estabelecido para este ano escutista foi a sua integração na patrulha e na expedição. E esse já foi atingido. Mas todos os sábados são um desafio com o A .

Entrevistado 7 – O A. participa em quase todas as atividades/jogos como um elemento normal da patrulha, e já tem uma noção da patrulha onde pertence, nomeadamente os elementos e espaço específico.

E – O que pensam que pode ser atingido ao nível do desenvolvimento social até ao fim dos exploradores?

Entrevistado 6 - Ainda há muito trabalho a fazer com o A, mas acredito que ele possa ser capaz de executar algumas tarefas, se for ensinado e treinado para tal.

Entrevistado 7 – Sim, ainda é um pouco cedo para um objetivo tão longo, mas estimando o seu progresso diria que não seria impossível ver o A. a participar em diálogo em reuniões de patrulha e começar a estabelecer em sentido de identidade.

Anexo 14 - Modelo autorização testes sociométricos

AUTORIZAÇÃO

Os encarregados de educação do/a _____
autorizam que a estudante de Mestrado de Educação Especial, Clara Sena Leite,
efetue um teste sociométrico no grupo de pares da criança, no âmbito da
Dissertação de Mestrado de Especialização em Educação Especial. Como este
trabalho se destina apenas para fins académicos, a estudante compromete-se a
salvaguardar a identidade da criança, e dos seus pares, durante toda a
investigação bem como na dissertação final.

Estudante

(Clara Sena Leite)

Data: ___/___/_____

Encarregado de Educação

Data: ___/___/_____

Anexo 15 – Modelo teste sociométrico 2º ciclo

Teste sociométrico 2º ciclo

Nome:

Idade:

Escreve o nome de 6 colegas com quem gostarias de fazer um trabalho (escreve os nomes por ordem de preferência).

Numa visita de estudo quem gostarias que fosse o teu par para a viagem?

--

Escreve o nome de 6 amigos com quem gostas mais de brincar (escreve os nomes por ordem de preferência).

Escreve o nome de um colega com quem nunca tenhas brincado.

--

Anexo 16 - Modelo teste sociométrico Centro de Estudos

Teste sociométrico Centro de Estudos

Nome:

Idade :

Escreve o nome de 6 amigos com quem gostarias de fazer os trabalhos de casa (coloca os nomes por ordem de preferência).

Escreve o nome de 6 amigos com quem gostas mais de brincar? (escreve os nomes por ordem de preferência)

Se fizerem um passeio e tenham de ir dois a dois quem gostavas que fosse o teu par?

--

Escreve o nome de um colega com quem nunca tenhas brincado.

--

Anexo 17 - Modelo teste sociométrico Corpo Nacional de Escutas

Teste Sociométrico Corpo Nacional de Escutas

Nome:

Idade:

Patrulha:

Diz o nome de 6 exploradores que gostasses que fossem a tua patrulha (coloca os nomes por ordem de preferência):

Diz o nome de 6 exploradores com quem gostas mais de brincar/conviver (coloca os nomes por ordem de preferência)

Que explorador escolhias para ser teu guia?

--

Diz o nome de um explorador com quem nunca tenhas falado.

--

Anexo 18 – Tabela de dados do teste sociométrico Centro de Estudos

	P1 (escolha)	P2 (escolha)	P3 (escolha)	P4 (rejeição)
RC	GF RR CV SL AP RB	GF CV SL AP RR RB	GF	RO
GF	CM JS (A) RC JB FM	VP JS RB RC SL FM	JS	_____
RB	VP JS CM AP SL FM	VP JS FM AP GF RC	VP	RO
RO	VL (A) RB FM RP ____	(A) VL BC RP _____ (A)		BP
BC	JS VL RS (A) IP BP	(A) BP GF JS JB IP	BP	RV
AP	FC RB MT VP JS BP	RB FM FC VP JS RC	FM	_____
BP	GS MM BC IP FM RB	BC (A) CV GS IP MM	BC	RP
FS	PT MR FC MA MT IA	PT MR FC MA MT IA	PT	(A)
CB	FC RB JS VP CM FM	JS RB VP FM AP RP	RC	RV
FC	MT CV IA IP MR AP	MT IA IP MR CV PT	MT	RV
VL	RV GS RP MR GF RB	RV BP RP GF VP GS	RV	FC
PT	MA FC IP IA MR LM	MA IP IA FC MR LM	MA	(A)
A	RC GF JM RP RB CM	JM GF RP RB CM RC	RO	PT
Total de escolhas e rejeições do a, por parte dos colegas	3	3	1	2

Legenda _____ - o jovem não atribui essa posição a nenhum dos elementos do grupo.

(A) - destaque da posição do A.

Anexo 19 – Tabela de dados do teste sociométrico Corpo Nacional de Escutas

	P1 (escolha)	P2 (escolha)	P3 (escolha)	P4 (rejeição)
<u>A</u> (11anos)	GL BD PG IF RA DC	BD M PG GL IF RA	BD	ML
BF (13anos)	AC M AO BS GL CV	AC BS MS AO CV E	BD	L
<u>BD</u> (13anos)	RA IF AS BS M A	A RA M BS IF AS	RA	ML
AS (14anos)	RA AO M BD IF S	RA AO IF M E BD	RA	_____
<u>AO</u> (12anos)	CV BF BS M AS GL	CV BF R BS M AS	BF	MP
M (14anos)	E BS AO BF FD AC	BF E FD AC BS AO	RA	_____
<u>PG</u> (11anos)	FS RR RA M GL GR	FS RR _____	BD	_____
IF (13anos)	FD BD M RS A MM	BD AS RA MM M BS	BD	_____
RA (14anos)	AS BD IF M BS A	A IF AS GL BD MM	BD	_____
BS (13anos)	BD RA IF AS MM BF	AC BD M BF AS RA	BD	MP
MS (12anos)	FD BD S AC A DC	F AC BD A AO AS	BD	_____
Total de escolhas e rejeições do a, por parte dos colegas	4	3	0	0

Legenda _____ - o jovem não atribui essa posição a nenhum dos elementos do grupo.

A - destaque da posição do A.

Letras sublinhadas – jovens que atualmente fazem parte da patrulha do A.

