

# **A COMPREENSÃO SOCIAL EM CRIANÇAS AUTISTAS UM ESTUDO DE CASO**

**Helena Isabel Figueiredo Ceia**

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, realizada sob a orientação científica do Doutor Ernesto Candeias Martins, Professor (UTC Ciências Sociais e Humanas) do Departamento da Escola Superior de Educação do Instituto de Castelo Branco.

*Olha para mim...não tenhas receio,  
Fala comigo...mesmo que penses não te poder ouvir.  
Sorri para mim...mesmo que não te consiga ver,  
Ensina-me...mesmo que pareça não te entender.  
Tenta, vale a pena. Tenta mais um pouco,  
Pois chegarás a me aceitar  
E eu aprenderei a te amar!*

Olívia Pereira  
“Educação Especial, actuais desafios”

## Agradecimentos

Agradecemos a todos os que tornaram possível a realização deste projecto: professores, funcionários das escolas e director do Agrupamento de Escola onde a investigação foi desenvolvida.

Agradecemos ao Prof. Dr. Juan de Dios, da Universidade de Salamanca, ao Prof. Dr. Ernesto Candeias Martins, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, pelas preciosas e amigáveis indicações e orientações fornecidas ao longo da concepção deste projecto de investigação.

Agradeço aos meus pais, que tantas vezes renunciaram aos seus sonhos para que os meus fossem possíveis, pela força, carinho e amor oferecidos.

Agradeço aos meus irmãos pelo precioso companheirismo prestado.

Agradeço à minha madrinha e amiga, por tudo.

A todos, muito OBRIGADO!

## **Palavras-Chave**

PEA, Emoção, Compreensão Social, Programa de Intervenção, Manuel Rúa, Educação Especial

## **Resumo**

O presente estudo é subordinado ao tema da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) numa tentativa de não só compreender as dificuldades destas crianças em relação às suas habilidades sócio- emocionais mas também ao planeamento de uma intervenção juntos dos mesmos.

O problema desta investigação incide no desenvolvimento da Compreensão Social das crianças diagnosticadas com PEA assim como nas dificuldades sentidas pelos profissionais de educação em executar a educação emocional.

No que se refere à metodologia utilizada é realizada uma abordagem à investigação qualitativa em educação, incidindo particularmente no estudo de caso qualitativo, uma vez que foi aplicado o programa de intervenção cognitivo-comportamental, do Dr. Manuel Ojea Rúa, a três crianças com PEA, constituintes do grupo experimental. Foram também aplicadas entrevistas, num formato pré e pós-programa à professora de Educação Especial destas crianças num intento de se comprovar a eficácia do programa.

Quanto às conclusões do estudo, salienta-se que o programa demonstrou algum sucesso uma vez que, apesar de não serem notórias diferenças na interação social do grupo de estudo, verificaram-se melhorias ao nível da identificação e nomeação das emoções. Desta forma podemos concluir que o programa obteve êxito e é eficaz.

**Key - Words**

PEA, Emotion, Social Understanding, Intervention Program, Manuel Rúa, Special Education

**Abstract**

The present study is subordinated to the subject of the Perturbation of the Specter of the Autism (PEA) in an attempt of partner understands not only the difficulties of these children regarding his skills - you are exciting but also of intervention joined of same.

The problem of this investigation happens in the development of the Social Understanding of the children diagnosed with PEA as well as in the trouble felt by the professionals of education in executing the emotional education.

In what it refers to the used methodology an approach is carried out to the qualitative investigation in education, happening particularly in the qualitative case study, as soon as the cognitive program of intervention was applied - comportamental, of Dr. Manuel Ojea Rúa, to three children with PEA constituent of the experimental group. They were also hard-working interviews, in a format daily pay and powders-programs to the teacher of Special Education of these children in an intention of the efficiency of the program was proved.

As for the conclusions of the study, it is pointed out that the program demonstrated some success as soon as, in spite of they were not well-known differences in the social interaction of the group of study, improvements happened at the level of the identification and nomination of the emotions. In this way we can end that the program obtained result and it is efficient.

## Índice Geral

|   |           |
|---|-----------|
| Introdução  | 1         |
| <b>CAPÍTULO I - Revisão Bibliográfica</b>           | <b>4</b>  |
| 1. Perspectivas e Enfoques sobre as Emoções         | 5         |
| 1.1. O que são as emoções                           | 5         |
| 1.2. Perspectivas e enfoques                        | 7         |
| 1.3. Funções e regulação das emoções                | 10        |
| 2. A Inteligência Emocional: Modelos e Competências | 13        |
| 3. Educar a Inteligência Emocional                  | 20        |
| 3.1. A Educação Emocional                           | 20        |
| 3.2. A Inteligência Emocional na família            | 23        |
| 3.3. A Inteligência Emocional ao nível escolar      | 25        |
| 4. As Crianças Autistas                             | 28        |
| 4.1. Definição e etiologia                          | 28        |
| 4.2. Diagnóstico e comportamentos do autista        | 32        |
| 4.3. Autismo e compreensão social                   | 37        |
| 4.4. A inclusão das crianças autistas               | 40        |
| <b>CAPÍTULO II - Metodologia Empírica</b>           | <b>43</b> |
| 5.1. O Design da investigação                       | 44        |
| 5.2. Perguntas de Investigação                      | 49        |
| 5.3. Os sujeitos e o seu contexto                   | 51        |
| 5.3.1. O contexto escolar que frequentam            | 51        |
| 5.3.2. Caracterização individual dos sujeitos       | 54        |
| 5.3.2.1. Criança A                                  | 55        |
| a) Percurso escolar                                 | 55        |
| b) História familiar                                | 55        |
| c) História Desenvolvimental / Clínica              | 55        |
| 5.3.2.2. Criança B                                  | 56        |
| a) Percurso escolar                                 | 57        |
| b) História familiar                                | 57        |
| c) História Desenvolvimental / Clínica              | 57        |
| 5.3.2.3. Criança C                                  | 58        |
| a) Percurso escolar                                 | 58        |
| b) História familiar                                | 59        |
| c) História Desenvolvimental / Clínica              | 59        |
| 5.4. Técnicas de recolha de dados: instrumentos     | 60        |
| 5.4.1. Observação naturalista                       | 60        |
| 5.4.2. Pesquisa Documental                          | 61        |
| 5.4.3. Entrevista Semi-Estruturada                  | 61        |
| 5.4.4. Análise de Conteúdo                          | 62        |
| 5.4.5. IDEA (Inventário do Espectro do Autismo)     | 63        |

|  |           |
|--|-----------|
| 5.4.6. PDCS (Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social)    | 64        |
| 5.5. Procedimentos legais, éticos e de aplicação                   | 68        |
| 5.6. Análise e interpretação dos resultados                        | 70        |
| 5.6.1. Desenvolvimento de análise do Plano de Intervenção          | 70        |
| 5.6.1.1. Análise do IDEA   | 71        |
| 5.6.1.2. Análise do PDCS   | 74        |
| 5.6.1.3. Análise das Entrevistas                                   | 79        |
| 5.6.1.4. Avaliação Global da intervenção                           | 80        |
| 5.6.2. Triangulação de dados                                       | 81        |
| <b>CONCLUSÕES DO ESTUDO</b>  | <b>85</b> |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS   | 89        |
| APÊNDICES  | 91        |
| APÊNDICE - I   | 92        |
| NOTAS DE CAMPO (RESUMO)  | 93        |
| APÊNDICE - II  | 101       |
| GRELHAS DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA                                  | 102       |
| APÊNDICE - III   | 105       |
| IDEA (INVENTÁRIO DO ESPECTRO AUTISTA)                              | 106       |
| APÊNDICE - IV  | 118       |
| PDCS (PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO SOCIAL)           | 119       |
| APÊNDICE - V   | 125       |
| GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL    | 126       |
| APÊNDICE - VI  | 132       |
| CONTEÚDO DA ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL | 133       |
| APÊNDICE - VII   | 137       |
| AUTORIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO   | 138       |
| TERMO DE CONSENTIMENTO   | 139       |
| APÊNDICE - VIII  | 140       |
| FOTOGRAFIA PDCS (PRÉ-TESTE)  | 141       |

## Índice de Quadros e Tabelas

|   |    |
|---|----|
| <b>-Quadro 1</b> - Competências associadas à inteligência emocional (Goleman, Boyatzise & Merrec, 2002) | 17 |
| <b>Quadro 2</b> - Critérios Diagnósticos da Perturbação do Espectro do Autismo (DSM IV - TR, APA, 2002) | 33 |
| <b>Quadro 3</b> - Design da investigação  | 47 |
|   |    |
| <b>Tabela 1</b> - Alterações verificadas nos resultados da aplicação do PDCS                            | 78 |
| <b>Tabela 2</b> - Síntese dos instrumentos utilizados na investigação                                   | 80 |
| <b>Tabela 3</b> - Síntese global da informação recolhida ao longo da investigação                       | 82 |

## Lista de abreviaturas e Siglas

**APA** - Associação Americana de Psicologia;

**CID - 10** - Classificação Internacional de Doenças, 10ª edição;

**CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade;

**DSM-IV-TR** - Manual de Doenças Mentais, 4ª edição;

**E.E.** - Educação Especial;

**IDEA** - Inventário do Espectro de Autismo

**I.E.** - Inteligência Emocional;

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais;

**OMS** - Organização Mundial de Saúde;

**PEI** - Plano Educativo Individualizado;

**PEA** - Perturbação do Espectro de Autismo;

**PDCS** - Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social;

**TEACCH** - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências relacionadas  
à Comunicação

## Introdução

As emoções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano. English e English (1961 cit. in Murphy, 1983) definem as emoções como respostas viscerais ou autonómicas, desempenhando um papel fundamental na comunicação humana. Izard & Buechler (1983) preconizam que as mesmas constituem processos de cariz funcional que contribuem significativamente para o desenvolvimento da vinculação e da comunicação humana, assim como para a motivação e para a organização do comportamento humano. Os mesmos ressalvam que as emoções são um fenómeno motivacional, integrando componentes neurofisiológicos, expressivos e experiênciais. Fisher, Shaver & Carnochan (1990) consideram que as emoções são acções organizadas, geralmente adaptativas, e que possuem um significado para o sujeito.

Fridja (1986) salienta que as pessoas não têm somente a capacidade de experienciar/identificar emoções, mas, cumulativamente, o ser humano necessita de agir sobre as emoções, ressalvando a existência de um domínio de competência emocional. Neste sentido, Bonhert, Crnic e Lim (2003) referem que a competência emocional é composta por três dimensões: expressão emocional, regulação emocional e conhecimento emocional. Esta última dimensão assume-se como fundamental, pois a existência de um conhecimento emocional adequado tem impacto ao nível do ajustamento da criança e favorece a construção de relações sociais positivas, assim como o desempenho académico das crianças (Alves, 2006). As emoções possuem um significado social, pelo que a capacidade de compreender e manipula-las adequadamente, ajustando a sua expressão ao contexto social onde ocorrem, é fundamental para o sucesso nas relações interpessoais (Saarni, 1997).

Indivíduos ditos normais lêem habitualmente as expressões faciais de quem os rodeia, de forma consciente ou não mas, indivíduos autistas não apresentam esta capacidade. Manifestam diversas alterações no desenvolvimento infantil e entre elas denotam-se prejuízos nas relações interpessoais, caracterizados por um défice na interacção social e nas relações com os outros e potenciados pela incapacidade de executar a referente leitura assim como o reconhecimento facial das emoções. Neste sentido, a educação emocional reveste-se da maior importância uma vez proporciona ao indivíduo o poder de perceber, compreender e gerir as suas emoções e, também, identificar os estados emocionais dos outros conduzindo à construção de relações interpessoais de qualidade. Educar a inteligência emocional é uma tarefa necessária no âmbito educativo sendo que pais e professores assumem um papel primordial no domínio destas habilidades. O essencial desta educação será, pois, exercitar e praticar as habilidades emocionais e convertê-las numa resposta adaptativa do repertório natural de qualquer ser humano.

O estudo deste projecto incide na área das Ciências da Educação, Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor, numa tentativa de Compreensão Social da Perturbação do Espectro do Autismo, de apoiar não só os alunos que têm este diagnóstico mas também a intervenção dos seus professores e famílias junto dos mesmos. O problema desta investigação prende-se com as dificuldades que existem, por parte das crianças autistas, na identificação de emoções e no desenvolvimento da sua habilidade de compreensão social relacionando-se, neste sentido, com a possibilidade de uma aprendizagem / educação emocional para que melhor se conheçam a elas próprias, bem como aos outros incentivando as suas relações interpessoais.

Realizaremos uma abordagem teórico-prática às emoções, no âmbito da investigação qualitativa em educação, onde se integra a nossa investigação na modalidade de estudo de caso e a proposta e aplicação de um Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social para crianças com a Perturbação do Espectro de Autismo, do Dr.º Manuel Rúa.

É sabido que a P.E.A. é um distúrbio do comportamento que consiste numa tríade de dificuldades: de comunicação, socialização e nos jogos simbólicos ou imaginativos. A dificuldade de socialização, ou a alteração do comportamento social, ponto crucial do autismo, significa a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de partilhar sentimentos, gestos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas. O sintoma mais típico nesta perturbação é a falta de reciprocidade na relação social. O desenvolvimento do comportamento social decorre com ausência absoluta de resposta emocional; as chaves da empatia são factos ausentes ou são rudimentares, com incapacidade para partilhar com os seus pares as sensações experimentadas, pelo que a sua alegria ou tristeza podem parecer completamente enigmáticas. A privatização do social, imposta por esta síndrome, que faz com a criança com autismo tenha uma consciência pobre acerca de outrem, é maioritariamente responsável pela diminuição ou ausência total da capacidade de imitação, que se enaltece como um pré-requisito fulcral para a aprendizagem, e também pela dificuldade de se colocar no lugar do outro assim como de compreender os factos a partir de outra perspectiva. Deste modo, estes alunos necessitam de um apoio especializado no âmbito da Educação Especial para que, segundo os primordiais objectivos da mesma, possam obter uma igualdade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, de acesso ao currículo e sucesso educativo. A inclusão educativa e social é, pois, fundamental.

O objectivo principal deste estudo é aplicar um Programa de Desenvolvimento de Compreensão Social no intento de confirmar as vantagens e benefícios da implementação do mesmo no desenvolvimento pessoal e social em crianças autistas bem como verificar a sua eficácia.

Em termos de estrutura metodológica, o nosso trabalho divide-se em três capítulos distribuídos pela revisão bibliográfica numa primeira parte e, de seguida, no estudo empírico.

O primeiro capítulo da presente investigação faz o enquadramento teórico conceptual dos conceitos de Emoção e Inteligência Emocional e da problemática da PEA. Apresentam-se as perspectivas e enfoques acerca das Emoções e também os modelos e competências referentes à Inteligência Emocional. Aborda-se também a importância desta última ao nível da família bem como ao nível escolar. Trata-se também uma revisão bibliográfica sobre a PEA, apresentando a importância do conhecimento etiológico da mesma, do seu diagnóstico e relaciona-se a perturbação com a Compreensão Social e a Inclusão.

No capítulo II, define-se a metodologia utilizada, na qual é feita uma abordagem teórica à investigação qualitativa em educação que incide particularmente no estudo de caso. Apresentam-se o problema, as questões de investigação, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados, os procedimentos éticos e legais realizados e as caracterizações dos sujeitos em estudo bem como do espaço escolar que frequentam. Mostramos depois, no capítulo III, a apresentação, análise e discussão de resultados: começa-se por fazer uma descrição analítica do programa, seguindo-se depois a planificação e desenvolvimento da intervenção, enaltecendo os aspectos primordiais das sessões. Analisam-se, posteriormente, os resultados do Inventário do Espectro Autista, realizado antes do programa, os resultados do pré e pós-teste inerentes ao Programa e também as entrevistas

realizadas nestes mesmos momentos. Por fim, realiza-se uma análise global da intervenção e de seguida apresentam-se as conclusões do estudo.

Tendo em vista o grupo - amostra, podemos considerar que também são objectivos desta investigação: 1) promoção do conhecimento sobre o mundo emocional e o tipo de emoções que existem; 2) reconhecimento e imitação das expressões faciais; 3) reconhecimento da emoção - situação; 4) discriminação de situações, fenómenos e objectos correspondentes às emoções previamente aprendidas; 5) enriquecimento das relações sociais através do emprego de linguagem adequada; 6) verificação da eficácia do Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social.

A importância e a motivação para este estudo surgiram a partir da nossa formação e da real dificuldade que existe em desenvolver as habilidades sociais e emocionais nas crianças autistas. Além disso desejamos alertar os profissionais de educação e as famílias, acerca desta problemática bem como auxiliar a sua intervenção junto das crianças. Queremos contribuir para a desmitificação do conceito de que os indivíduos autistas são seres isolados elevando a compreensão das dificuldades de inter-relação social inerentes à sua problemática. Pretendemos contribuir com conhecimentos que permitam a melhoria da capacidade de compreensão da PEA, bem como das dificuldades relativas às habilidades emocionais e sociais. Esperamos, com certeza, adquirir aptidões que nos permitam, ao longo da vida pessoal e profissional, contribuir para a melhoria da Educação Especial.

## **CAPÍTULO I**

### **Revisão Bibliográfica**

# 1. Perspectivas e Enfoques sobre as Emoções

As emoções são uma parte essencial da vida humana. Experimentamo-las continuamente mas, ainda assim, são poucas as ocasiões em que reflectimos sobre elas, sobre como influenciam o pensamento e o comportamento, qual a diferença entre emoções e sentimentos, etc.. Neste sentido, o primeiro ponto bibliográfico deste capítulo pretende esclarecer alguns factos sobre as emoções, dando conhecimento sobre o seu conceito, a sua caracterização em geral, recorrendo às perspectivas de diversos autores, bem como as diversas funções que acarretam e como são reguladas no organismo humano.

## 1.1. O que são as emoções

As emoções são um motor que todos transportamos dentro de nós como uma energia codificada em certos sistemas neurais localizados em zonas profundas do nosso cérebro (no sistema límbico) que nos move e nos empurra para a vida, que nos faz querer estar vivos em interacção constante com o mundo e connosco próprios. Circuitos estes que se encontram sempre activos, em alerta, e nos ajudam a distinguir estímulos importantes para a nossa sobrevivência. Segundo o Dicionário de Neurociência, de Mora & Sanguinetti (2004), a emoção é definida como *“uma reacção comportamental e subjectiva produzida por uma informação proveniente do mundo externo ou interno (memória) do indivíduo. É acompanhada de fenómenos neurovegetativos e o sistema límbico é parte importante do cérebro estando relacionado com a elaboração de comportamentos emocionais”* (p.129). Esta reacção comportamental faz referência às respostas executadas pelo organismo perante situações que representam perigo ou, por outro lado estímulos prazerosos.

As reacções emocionais são inconscientes, não controláveis, obedecem a mecanismos universais codificados no cérebro e ocorrem sempre, perante um acontecimento, um evento externo ou pela conjugação de estímulos internos e externos: *“(...) a reacção emocional é um mecanismo posto em marcha de modo automático, já que tem como finalidade realizar-se no menor tempo possível”* (Mora cit. por Bisquerra 2012:15). As emoções fazem acompanhar-se por fenómenos vegetativos, isto é, na reacção emocional e como sua parte integrante, activa-se uma parte específica do sistema nervoso autónomo e vegetativo. Tratando-se de uma reacção de dor ou prazer, activa-se a subdivisão pertencente ao sistema simpático ou ao sistema parassimpático respectivamente, com a função de produzir uma série de mudanças paralelas a todos os órgãos e sistemas do nosso corpo de forma a proporcionar a adaptação deste último à nova situação.

Bisquerra (2012), citando Mora (2004), garante que o Ser Humano, perante todos os outros seres vivos, graças ao córtex cerebral que alberga os mecanismos da consciência, reconhece as suas reacções emocionais quando estas afloram ao consciente. Esta sensação consciente de uma determinada reacção emocional são os sentimentos. Por exemplo, quando ocorre um estímulo de agressão à nossa integridade sentimos medo, sabemos que temos medo. Para alguns investigadores, os sentimentos pouco estariam relacionados com as emoções mas, no entanto, esta não é a realidade. Os sentimentos, ao recrutarem mecanismos de consciência permitem uma maior flexibilidade ao comportamento humano, isto é, conduzem o Homem além de sentimentos

imediatos de medo, prazer ou frustração. Assim, apesar de serem distintos, emoções e sentimentos estão interligados. Note-se que enquanto as emoções são acções acompanhadas por ideias e modos de pensar, os sentimentos emocionais são sobretudo percepções daquilo que no nosso corpo faz durante a emoção, a par das percepções do estado da nossa mente durante o mesmo período de tempo.

As emoções, no entanto, cumprem também outras finalidades. Para além de nos defenderem de estímulos nocivos e nos aproximarem de outros prazerosos ou recompensantes, que mantém a nossa própria sobrevivência, fazem também com que as respostas do organismo perante acontecimentos específicos sejam polivalentes ou flexíveis. São reacções que ajudam a encontrar, não uma resposta fixa perante um determinado estímulo, mas sim a resposta mais adequada e útil entre um reportório possível. Assim, as emoções e os sentimentos, dotam o indivíduo, como um todo, de um comportamento mais versátil através do seu alerta perante um determinado estímulo. Esta reacção emocional inclui a activação de múltiplos sistemas cerebrais, endócrinos, metabólicos e em geral de muitos outros sistemas do organismo como o cardiovascular, respiratório e locomotor.

As emoções também mantêm a curiosidade e o interesse pelo descobrimento do novo assegurando a sua sobrevivência individual, servindo como linguagem para a comunicação rápida e efectiva entre os indivíduos provocando consequências de sobrevivência biológica e social, e, ainda permitem o armazenamento e a evocação de memórias de uma forma mais afectiva e conjuntamente com os sentimentos, desempenham um papel importante na racionalização. Note-se que os processos cognitivos em geral são gerados nas áreas de associação do córtex cerebral com informação que já transporta um desenho emocional, bom ou mau. O pensamento é indissociável de significados emocionais e, neste sentido, a emoção executa um papel fundamental na tomada de decisões conscientes pela pessoa. “(...) *As emoções são pilares básicos sobre os quais descansam quase todas as funções do cérebro*” (Bisquerra, 2012:18).

Dito isto, importa sintetizar de forma enaltecida que a emoção é o que nos move e ‘empurra’ a viver, a querer estar vivos em interacção com o mundo e conosco próprios; permite-nos planear e decidir em qualquer circunstância da nossa vida; e têm uma linguagem própria através da qual se pode facilitar ou impedir a transmissão de conhecimentos. As emoções são a base fundamental do processo de racionalização e tomada de decisões. “*Se as emoções provêem uma resposta imediata para certos desafios e oportunidades enfrentados por um organismo, o sentimento relacionado a elas provê isso como um alerta mental. Sentimentos amplificam o impacto de uma dada situação, aperfeiçoam o aprendizado e aumentam a probabilidade que situações similares possam ser antecipadas*” (Damásio, 2001:781).

## 1.2. Perspectivas e Enfoques

O comportamento e a mente, consciente ou não, e o próprio cérebro que os cria recusam-se a revelar os seus segredos quando a emoção e todos os fenómenos que ela oculta, não é tida em conta e não recebe o merecimento devido. *“As emoções são as prestáveis executoras e servas do princípio do valor, as mais inteligentes descendentes até hoje do valor biológico”* (Damásio, 2010:141).

O desenvolvimento da sociobiologia tem revertido a favor da supremacia do coração sobre a mente quando a pesquisa na área demonstra por que a evolução deu à emoção um papel tão essencial na psique humana. À medida que situações se repetiram ao longo da nossa história evolucionária, o valor da sobrevivência do nosso repertório emocional foi atestado gravando-se nos nossos nervos como tendências inatas e automáticas do coração humano. Coincidimos com Goleman (1997), que as nossas emoções conduzem-nos, aquando de tarefas demasiado importantes, para serem deixadas apenas à mercê da intelectualidade, ou seja, cada emoção oferece uma disposição para agir.

A diversidade e a complexidade das emoções constituem, segundo Estrada (2008), a própria justificação para a multiplicidade de perspectivas e divergências de pontos de vista. Esta autora analisa as emoções como um fenómeno multifacetado que se situa num espaço de intersecção entre a mente e o corpo e que nos afecta física e mentalmente: *“É nesse contacto entre a mente e o corpo que encontramos as perturbações psicossomáticas, que se caracterizam pelo surgimento de sintomas orgânicos com uma etiologia relacionada com variáveis psicológicas, onde se incluem as emocionais, e que continuam a ser uma área de difícil delimitação”* (p.26). Não obstante a sua importância das emoções, no dia-a-dia, há uma panóplia de conceitos que se relacionam, não fossem as emoções, a razão, a expressão, os sentimentos e as relações sociais um círculo fechado em permanente interacção. Em *Theories of Emotion*, Plutchik (2000) alega algumas razões para a diversidade no estudo das emoções:

a) Tendencialmente as pessoas são cautelosas relativamente ao “valor facial” dos sentimentos demonstrados e/ou descritos pelos outros, uma vez que em determinados contextos, se censuram os próprios pensamentos e sentimentos e se assume que os outros também o fazem;

b) Segundo as teorias dinâmicas, os relatos subjectivos de emoções nem sempre devem ser considerados, não só porque algumas emoções são reprimidas, mas também porque frequentemente são distorcidas por defesa do ego;

c) Apesar de vários estudos e tentativas de uniformização de linguagem técnica persiste o desacordo relativamente ao significado emocional atribuído a cada termo;

d) Existem diferentes concepções emocionais correspondentes a diferentes tradições históricas (tradição evolucionista, psicofisiológica, neurológica, psicodinâmica, cognitiva).

Há mais de um século William James, citado por A. Damásio (2000: 144.) avançou uma hipótese acerca da natureza das emoções e dos sentimentos: *“Se imaginarmos uma emoção forte e depois tentarmos abstrair da consciência que temos dela todos os sentimentos dos seus sintomas corporais, vemos que nada resta, nenhum substrato mental com que constituir a emoção, e que tudo o que fica é um estado neutro da percepção intelectual.”*

O nosso neurocientífico intitulou-a de surpreendente e simplista e apesar de, segundo ele, W. James ter alcançado o mecanismo essencial para a compreensão das emoções, postula uma crítica fulcral para o entendimento: *“O principal problema (...) não é tanto o facto de ele reduzir a emoção a um processo que envolve, de entre todas as coisas possíveis, o corpo, (...) mas antes o de ele ter atribuído pouca ou nenhuma importância ao processo de avaliação mental da situação que provoca a emoção”* (2005: 144). Esclarece ainda que aquele filósofo inglês não avaliou um mecanismo alternativo para criar o sentimento correspondente a um corpo excitado pela emoção e que pouco ou nada disse sobre as possíveis funções da emoção na cognição e no comportamento, disfarçando o desempenho destas na comunicação de significados a terceiros e o seu papel orientador no pensamento. Ou seja, para A. Damásio (2000), não existe necessidade de avaliar a importância dos estímulos para que a acção tivesse lugar. Defende a essência da emoção como a colecção de mudanças no estado do corpo que são induzidas numa infinidade de órgãos através das terminações das células nervosas sob o controlo de um sistema cerebral dedicado, o qual responde ao conteúdo de pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento. Acrescenta ainda que a emoção é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispostas para esse processo, na sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro, originando alterações mentais adicionais. Este autor postula, assim, uma aliança entre o corpo e o cérebro onde a mente representa uma manifestação da actividade do sistema neural que resulta não só do que se passa nos circuitos neurais e químicos mas também do que passa no corpo.

Em apoio a esta perspectiva Fridja (2004), citado por Estrada (2008), assume as emoções como estados intrapessoais ou interactivos, cuja essência é o sentimento que consiste numa experiência não redutível à sensação corporal ou julgamento cognitivo.

Neste seguimento, Damásio (2010) afirma ser pertinente a reserva do termo emoção para um programa de acções de relativa complexidade desencadeada por um estímulo emocionalmente competente. Nesta assunção enquadram-se as chamadas emoções universais, por exemplo, o ‘receio’, a ‘fúria’, a ‘tristeza’, a ‘felicidade’, o ‘nojo’ e surpresa’, que são distintas de outros dois grupos, diferenciados por Damásio - as emoções de fundo e as emoções sociais. Se por um lado, às emoções universais lhe conferimos um carácter inato, acreditando que o ‘Ser Humano’ está programado para reagir com uma emoção, de modo pré-organizado, quando determinadas características dos estímulos, no mundo ou nos nossos corpos, são detectadas individualmente ou em conjunto, em consonância, as emoções de fundo são caracterizadas pela possibilidade de funcionarem de forma encoberta, sem que nos apercebamos da sua presença. Isto é, funcionam como respostas regulatórias do organismo: *“Essas emoções podem ser desencadeadas quando reflectimos sobre uma situação que já aconteceu ou quando pensamos numa que ainda é uma possibilidade”* (p.161).

De fato, as emoções sociais acabam por integrar componentes dos dois grupos supracitados como sejam a necessidade de um estímulo emocionalmente competente, a dependência de zonas de activação específicas e a constituição por programas de acção complexos que envolvem o corpo, justificam a denominação pelo seu enquadramento social - por exemplo, entre outras, a ‘compaixão’, o ‘embaraço’, a ‘vergonha’, a ‘culpa’, a ‘inveja’. Com efeito, estas emoções são

desencadeadas em situações sociais e desempenham papéis de destaque na sociedade. (Damásio, 2010)

Em geral, as emoções são a nossa resposta pessoal e singular aos acontecimentos significativos da nossa vida. Esta resposta é fruto da combinação de um conjunto de factores internos e externos, inatos e aprendidos que não podem ser considerados de forma independente, tal com defendem os vários autores supracitados. As emoções têm tanto de inato, pela genética da espécie humana em geral e de cada indivíduo em particular, como de adquirido a partir de experiências vividas no passado e nos conhecimentos aprendidos. Uma emoção é muitas coisas: é biologia e é aprendizagem. Mas também é um estímulo e resposta, impulso e acção, sensação e cognição. O paradoxo é, notoriamente, a essência da emoção. Ou dito de outra forma, a emoção é uma função cerebral, gerada em determinados pontos do cérebro que desenvolvem determinados mecanismos neurais. Estes variam não apenas em função da roleta genética, como também da experiência e dos significados aprendidos por cada indivíduo. A emoção é, pois, uma resposta do nosso cérebro a um estímulo interno ou externo sendo que esta resposta depende da configuração do mesmo e esta, por sua vez, depende da forma como se combinam estes elementos inatos e adquiridos (Bach & Darder, 2002).

Subentende-se no dito precedente que são várias as perspectivas acerca das emoções e da sua caracterização geral. No entanto, cada vez mais o conceito aproxima a mente emocional da mente racional elevando a sua operação conjunta e entrelaçando os seus modos de conhecimento para nos orientar no mundo. As emoções, portanto, contam para a racionalidade e, em geral, há um equilíbrio entre as mentes emocional e racional, com a emoção a alimentar e informar as operações da mente racional e esta última a refinar o contributo das emoções. Na dança do sentimento e do pensamento, a faculdade emocional guia as nossas decisões a cada momento, trabalhando de mãos dadas com a mente racional e capacitando ou incapacitando o próprio sentimento. Do mesmo modo, o cérebro pensante desempenha uma função executiva nas nossas emoções. São pois faculdades semi-independentes, cada uma reflectindo o funcionamento de circuitos distintos, mas interligados no cérebro.

O nosso desempenho na vida é determinado pelas duas mentes, não é apenas o QI que prevalece mas também a emoção. *“Uma visão da natureza humana que ignora o poder das emoções é lamentavelmente míope. (...) Como todos sabemos por experiência, quando se trata de modelar as nossas decisões e acções, a emoção conta exactamente o mesmo e muitas vezes mais que o pensamento. Fomos longe demais na enfatização do valor e importância puramente racional do que mede o QI na vida humana. Para o melhor e para o pior, a inteligência não dá em nada, quando as emoções dominam”* (Goleman, 1997:29).

### 1.3. Funções e regulação das emoções

As emoções ocorrem em diversos contextos e também actuam de formas diferentes, afectando-nos fisicamente (coramos quando nos sentimos embaraçados, por exemplo) e mentalmente (quando, por exemplo, não conseguimos deixar de pensar num acontecimento negativo).

Entre as categorias de processos afectivos, que Panksepp (2004), referido por Estrada (2008), diferencia, aquela que mais lhe chama a atenção é a categoria que intitula de emoções básicas definidas como substratos neurais e químicos que originam respostas comportamentais, fisiológicas, cognitivas e afectivas, e que se prolongam no tempo para lá das situações indutoras. O autor considera que existem sete sistemas emocionais básicos - ‘procura’, ‘raiva’, ‘medo’, ‘desejo sexual’, ‘cuidado’, ‘pânico’ e ‘diversão’ - e atenta que estas emoções são poderosas na activação dos processos corticais, o que significa que existe uma relação entre o processamento de informação cognitivo e a activação emocional.

Damáσιο (2000), por seu lado, insiste, numa linha cartesiana e darwinista, que as emoções são inatas e resultam da história evolucionária da espécie humana sendo que, na sua perspectiva, confere-lhes sobretudo funções biológicas, ou seja, funções relacionadas com a sobrevivência do organismo: “(...) a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida” (p.145). Atribui ainda uma função dupla às emoções, isto é, se por um lado criam uma resposta específica a uma determinada situação indutora, por outro, preparam o organismo para poder efectuar a respectiva resposta através do comportamento.

Para além destas funções biológicas, e em consonância com a perspectiva de Panksepp, A. Damásio integra o papel das emoções no domínio da razão com especificidade na tomada de decisões, defendendo que as primeiras são essenciais à segunda, sobretudo quando se trata de decisões pessoais e sociais que envolvem sempre um grau elevado de incerteza. Como diz Estrada (2008:36): “*Sem emoções e sentimentos estaríamos em permanente deliberação, não seríamos capazes de fazer opções, previsões nem de planejar as nossas acções; e também tomaríamos decisões individual ou socialmente desadequadas*”. Todos os processos cognitivos são acrescidos, então, de uma carga emocional, seja ela positiva ou negativa, que auxiliam o racional a executar o planeamento ou as tomadas de decisões para a vida pessoal ou social. De facto, ajudam-nos a encontrar o comportamento mais adequado e útil perante os estímulos da vida.

Ekman e Davidson (1994) reuniram as funções das emoções num código específico. Às funções conferiram o recrutamento de mudanças fisiológicas em função de respostas evolucionariamente adaptativas, a preparação para acções específicas e a modificação da actividade cognitiva impossibilitando-a ou promovendo-a. Conjugaram também neste código o fornecimento da informação afectiva que nos permite tomar decisões com base no que sentimos, a preponderância de respostas filogeneticamente adaptativas, a organização das componentes subjectiva, comportamental e fisiológica e, por fim, as funções interpessoais no sentido de informar os outros acerca das nossas motivações, assim como entender as de outrem.

Na teoria das emoções diferenciais de Izard e Ackerman (2004), que distingue entre as emoções discretas, que surgem nos primeiros anos de vida, como por exemplo, o ‘interesse’, a

‘alegria’, a ‘tristeza’, a ‘raiva’, o ‘nojo’ e o ‘medo’, das emoções sociais - ‘vergonha’, ‘culpa’, ‘timidez’ e ‘desprezo’, é possível aceder à descrição das funções adaptativas únicas na motivação, organização e regulação do comportamento por parte das emoções. Além disso, defendem os autores, as emoções também influenciam a formação da personalidade e as diferenças individuais nas respostas ao ambiente (idem). Mas, e se as emoções regulam o comportamento, como são elas reguladas?

As investigações sobre a regulação das emoções, que surgiram na década de 80 por Gross (1998), procuraram perceber quando é que as pessoas têm emoções, como as experienciam, as expressam e as regulam. De uma forma geral, a necessidade de regular as emoções deve-se a duas razões: por um lado, as consequências negativas que a sua não regulação pode ter no sujeito, nos outros e no mundo; e, por outro, os benefícios que a sua regulação traz para o indivíduo como ser biopsicossocial (Estrada, 2008). Segundo, Diamond & Aspinwall (2003: 125): “(...) *uma regulação das emoções efectiva tem sido vista como uma conquista desenvolvimental que serve como pré-requisito para muitas outras tarefas desenvolvimentais (...)*”. Assim, a regulação das emoções torna-se num factor crucial para o desenvolvimento global, ou seja, reconhecendo e manuseando as suas próprias emoções o indivíduo envolve-se no caminho da aptidão para gerir determinadas acções e comportamentos.

De fato, a regulação das emoções interliga-se especificamente com outros dois processos: a expressão das emoções e a compreensão das emoções; o conjunto dos três processos faz parte da competência emocional. Esta relaciona-se com a competência social ao referir-se à forma como os indivíduos interagem uns com os outros. A competência emocional é importante para a competência social, pois quando há problemas na primeira, também há problemas na segunda e vice-versa (Denham, 1998). A regulação das emoções não é, assim, um assunto meramente interno, assume um papel preponderante na vida social dos indivíduos.

Deste modo, a regulação das emoções não significa dominar ou suprimir emoções, acabar com as emoções negativas, ou impedir emoções intensas, já que se trata da “(...) *capacidade para responder às constantes solicitações da experiência na esfera das emoções de uma forma que seja socialmente tolerável e suficientemente flexível para permitir reacções espontâneas bem como a capacidade para adiar reacções espontâneas quando necessário*” (Cole, Michel e Teti, 1994:76, citados por Estrada, 2008:59).

No início das suas vidas, os seres humanos desenvolvem estratégias específicas para lidar com as emoções e ao longo do tempo existe uma continuidade afectiva responsável pelo desenvolvimento da regulação das emoções até e durante a idade adulta. Para isto contribuem os factores internos ou intrapessoais - sistema neuroregulatório, características de temperamento e as diversas componentes cognitivas - e os factores externos ou interpessoais - relação de vinculação, estilos interactivos dos pais, outras relações interpessoais e treino explícito (Denham, 1998).

No processo da regulação das emoções, a tónica é muitas vezes colocada sobre as relações intrapessoais, mas note-se que não são apenas estas últimas, que interferem neste processo regulatório, ou seja, no dizer de Thompson (1994), citado por Estrada (2008:44), o inverso também ocorre e a capacidade de regular as emoções interfere no estabelecimento e manutenções destas mesmas relações, já que “(...) *as estratégias de regulação das emoções podem influenciar significativamente o curso da interacção social e o desenvolvimento de relações sociais*”.

Basicamente, as relações afectivas satisfazem a necessidade de pertença do ser humano e contribuem para o crescimento opcional, cognitivo, social e da personalidade do indivíduo (Canavarro, 1999).

Associada à regulação e às relações, está também a expressão emocional que oferece a informação social necessária para que as relações interpessoais se processem, e a expressão emocional dos outros, que constitui um importante factor de regulação do comportamento emocional interpessoal (Estrada, 2008).

Neste contexto surge-nos uma outra questão: Quando é que nos deparamos com situações de desregulação das emoções?

Já dissemos anteriormente que a desregulação das emoções deve ser entendida na base de “(...) *padrões de regulação da emoção que põem em perigo ou prejudicam o funcionamento, e tais padrões podem favorecer ou tornar-se sintomas de psicopatologia*” (Cole, Michel e Teti, 1994:74 citados por Estrada, 2008:74). A desregulação também cumpre uma função regulatória, o que acontece é que opera de uma maneira que tem graves consequências para o desenvolvimento e funcionamento do indivíduo. Segundo Bradley (2003:9) existem vários factores de risco que podem conduzir à psicopatologia no domínio da regulação das emoções, como por exemplo, a existência de um trauma, uma disfunção cerebral ou dificuldades na vinculação. Se o surgimento da psicopatologia ocorre, isso significa que a regulação do afecto não foi bem sucedida. E, quando estratégias de regulação emocional desregulatórias se fixam em estilos regulatórios, tornando-se traços de carácter, o desenvolvimento do indivíduo fica afectado com implicações não só no domínio emocional, mas também nos domínios cognitivo, comportamental e interpessoal (Cole, Michel e Teti, 1994:74 citados por Estrada, 2008:74).

São as perturbações na regulação das emoções que estão por detrás de muitos problemas de saúde mental. Os sintomas emocionais estão presentes em grande parte das categorias de diagnóstico de crianças e adultos do ‘Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais’ (DSM-IV; American Psychiatric Association [APA], 2002). Segundo Bradley (2003), a regulação do afecto é um factor crítico básico nas disfunções mentais, e todas as psicoterapias e tratamentos farmacológicos devem ter como objectivo modificar a regulação das emoções dos indivíduos, no sentido de a promover. Ou seja, é notório que a característica genérica da regulação das emoções é a flexibilidade e a característica genérica da desregulação é a rigidez (Estrada, 2008).

Em jeito de conclusão, elevamos o valor funcional das emoções ao nível biológico, cognitivo e social: elas são preponderantes no instinto de sobrevivência do indivíduo, na sua tomada de decisões e no processo de aprendizagem e desenvolvimento bem como na construção do ser sociável ao nível da sua competência social. As emoções trazem-nos à consciência os sentimentos e preparam e/ou justificam o comportamento do Homem. A sua regulação, a aprendizagem do seu manuseamento, tornam-no a ele próprio um ser emocionalmente inteligente.

## 2. A Inteligência Emocional: Modelos e Competências

As intuições sobre as emoções têm surgido tardiamente em grande parte porque o lugar dos sentimentos na vida mental tem sido surpreendentemente desprezado pela pesquisa ao longo dos anos, deixando as emoções como um domínio inexplorado pela psicologia científica.

O entendimento do coração humano tem colocado um grande desafio aos que defendem uma visão estreita da inteligência afirmando que o QI é um factor genético que não se pode mudar com a experiência da vida e que, por consequência, o destino de cada pessoa é determinado por essas aptidões. Nesta perspectiva, Daniel Goleman (1997) defende que “*existem [outras] aptidões que podem ser ensinadas às crianças, proporcionando-lhes uma melhor oportunidade de empregar qualquer potência intelectual que lhes tenha dado a lotaria genética*” (p. 46). Tais competências compõem o que se chama de Inteligência Emocional.

Charles Darwin foi o primeiro investigador que publicou trabalhos acerca da importância da expressão emocional para a sobrevivência e adaptação ao meio. No entanto, o conceito de inteligência tem sido tradicionalmente ligado exclusivamente a aspectos cognitivos assim como aos testes, em consequência, criados para prever o êxito académico. Neste âmbito revêm-se testes como os de Binet-Simon, Cattell, Thorndike, entre outros.

Ao longo do tempo, vários investigadores do domínio da inteligência revelaram interesse no entendimento, e posterior reconhecimento, acerca da importância dos aspectos cognitivos, contextuais e emocionais na implicação do processo ensino-aprendizagem.

Foi Thorndike quem introduziu pela primeira vez em 1920 o conceito de inteligência social, definindo-a como a “*habilidade para compreender e dirigir homens e mulheres, rapazes e raparigas, e actuar sabiamente nas relações humanas*” (Cassady & Eissa, 2008: 127). Em circunstância tentou também criar um instrumento através do qual pudesse avaliar este tipo de inteligência mas, no entanto, os seus trabalhos não foram prezados no momento acabando por ficar no esquecimento.

De igual forma, outros autores como Thurstone ou Guilford desenvolveram investigações sobre aspectos distintos da inteligência como sejam a criatividade e o pensamento divergente, entre outros, que precederam uma das teorias mais importantes no campo da Inteligência Emocional, a Teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner em 1983. Nesta teoria, Gardner propunha uma nova visão da inteligência como uma capacidade múltipla, uma panóplia de capacidades intelectuais, reconhecendo que existem outros tipos de inteligência além da cognitiva pois coloca em questão o QI, ajustado à escola tradicional, e definindo inteligência como “*a capacidade de resolver problemas ou produzir conhecimentos que sejam valiosos em uma ou mais culturas*” (Gardner, 1995: 89). Na sua obra, Gardner (1995) distingue sete tipos de inteligência: ‘musical’, ‘cinético-corporal’, ‘lógico-matemática’, ‘linguística’, ‘espacial’, ‘interpessoal’ e ‘intrapessoal’. Posteriormente, em 2001, acrescenta dois outros tipos: a ‘inteligência existencial’ e a ‘inteligência naturalista’. A primeira refere-se à formulação de perguntas sobre o sentido da vida, sendo que a última diz respeito à consciência ecológica que permite a conservação do meio que nos rodeia (Bisquerra, 2003).

De todas as inteligências que enumera, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal são as que se relacionam directamente com a inteligência emocional uma vez que, de certa forma, esta última é formada pelas precedentes. A inteligência interpessoal tende a coincidir com o que outros autores definem como inteligência social e constitui-se pela capacidade de observar os outros, compreendê-los e relacionar-se com eles positivamente, resolver conflitos, trabalhar cooperativamente. A inteligência intrapessoal considera a capacidade de formar uma imagem precisa de si próprio e utilizá-la de forma apropriada para agir de forma consistente ao longo da vida. Este tipo de inteligência influencia, em grande medida, o desenvolvimento da inteligência interpessoal, uma vez que o entendimento sobre nós próprios influenciará o nosso comportamento com os outros.

Os antecedentes da inteligência emocional têm que ser rastreados tanto nas obras que se ocupam da inteligência como naquelas que centram os seus directivos nas emoções. Estes são os componentes básicos da inteligência emocional (Bisquerra, 2003). Não obstante o que já foi precedentemente transcrito sobre as emoções, é crucial aludir ao ímpeto do interesse sobre a IE com dois artigos em revistas especializadas, sendo que um deles, cujo título foi precisamente *Emotional Intelligence* (Salovey & Mayer, 1990), foi aquele que teve maior ressonância. A implícita definição do conceito de inteligência emocional concentrou, pois, as atenções dos investigadores desde o lançamento deste artigo.

Segundo Salovey e Mayer (1997), a inteligência emocional consistia na habilidade de manipular os sentimentos e emoções, discriminá-los e utilizar estes conhecimentos para direccionar os próprios pensamentos e acções. Estes autores reformularam este conceito diversas vezes e uma das mais referenciadas atenta na seguinte definição: “*a inteligência emocional inclui a habilidade de perceber com precisão, valorizar e expressar emoções; a habilidade de aceder e/ou modificar sentimentos quando estes facilitam os pensamentos; a habilidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a habilidade para regular emoções promovendo o desenvolvimento emocional e intelectual*” (p.10).

Em tributos posteriores, Mayer, Salovey & Caruso (2000) conceberam a inteligência emocional como um modelo de quatro componentes interrelacionadas:

1. Percepção emocional: as emoções são entendidas e expressadas;
2. Integração emocional: as emoções sentidas entram no sistema cognitivo como sinais que influenciam a cognição;
3. Compreensão emocional: sinais emocionais em relações interpessoais são compreendidos, o que influencia as mesmas;
4. Regulação emocional: os pensamentos promovem o desenvolvimento emocional, intelectual e pessoal;

Mais tarde, Daniel Goleman, com a publicação da sua obra “Inteligência Emocional” (1995) difunde a definição do conceito. Recorrendo às contribuições de Salovey & Mayer considera que a Inteligência Emocional é:

1. Conhecer as próprias emoções: ter consciência das próprias emoções e reconhecer um sentimento no momento em que ocorre;

2. Manipular as emoções: a habilidade para manusear os próprios sentimentos com o objectivo de que se expressem de forma apropriada fundamenta-se na tomada de consciência das próprias emoções;
3. Motivar-se a si próprio: encaminhar as emoções, e a consequente motivação, é essencial para prestar atenção, Auto motivar-se, manipular e realizar actividades criativas. Esta habilidade permite uma maior produção e efectividade nas actividades empreendidas;
4. Reconhecer as emoções dos outros: a empatia é uma habilidade básica pessoal que se baseia no conhecimento das próprias emoções. As pessoas que a desenvolvem entendem melhor os sinais subtis que indicam o que os outros necessitam ou desejam;
5. Estabelecer relações: a arte de estabelecer boas relações com os outros é, em grande parte, a habilidade de manipular as próprias emoções. A competência social e as consequentes habilidades são a base da liderança, popularidade e eficiência interpessoal. As pessoas que dominam estas habilidades sociais são capazes de interagir de forma efectiva com os outros;

Outros autores também se preocuparam em definir o conceito de inteligência emocional. Alguns, como Goleman, enquadram-se no âmbito da inteligência emocional no seu modo mais amplo, no qual incluem tudo o que não é contemplado na inteligência académica como sejam o controlo de impulsos, a auto-motivação, as relações sociais, etc. Outros inclinam-se para um conceito mais restritivo, considerando que os conceitos científicos são específicos e restritivos e ao deixarem de sê-lo passam a ser divulgações acientíficas. Mayer, Salovey e Caruso fazem parte desta última postura. (Bisquerra, 2003). É de fácil conclusão que existem claras divergências no que se refere ao conceito de inteligência emocional. As definições precedentes, entre outras, ancoram o acabamento.

As contribuições da neurociência não permitem resolver as discrepâncias entre os modelos de inteligência emocional. No entanto, as investigações evidenciam a existência de uma inteligência emocional, entendida como um conjunto de habilidades que são distintas das habilidades cognitivas (Damásio, 2000), ou seja, as habilidades emocionais são aquelas que nos permitem identificar as nossas próprias emoções assim como as de outrem, de gerir bem as mesmas assim como os relacionamentos interpessoais. Por outro lado, as habilidades cognitivas dizem respeito às aptidões necessárias para realizar qualquer tarefa, da mais simples à mais complexa, relacionando-se com mecanismos de aprendizagem, resolução de problemas, atenção e memória.

A discussão sobre o conceito continua em aberto. Independentemente dos avanços que se possam realizar no campo teórico, as aplicações que dele derivam vão ao encontro da existência de competências emocionais que podem ser aprendidas. Assim, a Inteligência Emocional apresenta várias competências, mas numa forma geral, a maioria dos estudos respeitantes apenas se centram nas competências profissionais. Recentemente, o conceito de competência têm adquirido uma visão mais integral. Nas palavras de Alberici & Serreri (2005):

*“(...) o debate sobre o conceito de competência, no âmbito da educação e da formação (ou seja, desde o ponto de vista pedagógico), terá colocado em evidência a necessidade de uma leitura do mesmo que transcenda a sua dimensão puramente funcionalista, ampliando o seu horizonte de estudo e de investigação para além dos limites da formação profissional e da aprendizagem de uma profissão, para considerá-lo um aspecto constitutivo de aprender a pensar, de aprender não somente um trabalho específico mas a trabalhar, de aprender a viver, a ser, no sentido da confluência entre saberes, comportamentos, habilidades, entre conhecer e saber, que se realiza na vida dos indivíduos, no sentido de saber actuar nos distintos contextos de forma reflexiva e com sentido”*

(p. 26).

Neste sentido, o importante é encarar-se o conceito de competência não apenas no seu âmbito prático e de funcionalidade escolar e profissional mas também atribuir-lhe um estatuto de indispensável no sentido da vida pessoal e social para que cada indivíduo aprenda a ser “competente” em cada aspecto da vida.

Outros estudos, Bisquerra e Pérez (2007) definem competência como *“a capacidade de mobilizar adequadamente o conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para realizar actividades diversas com certo nível de qualidade e eficácia”* (p.63). Há diferentes classes que, apesar de não apresentarem qualquer unanimidade, colocam a tónica em duas dimensões: as competências de desenvolvimento técnico-profissional e as competências de desenvolvimento sócio-pessoal. As primeiras catalogam conhecimentos e procedimentos em relação com um determinado âmbito profissional ou especialização, circunscrevem-se ao “saber” e ao “saber fazer” necessários para o desempenho certo de uma actividade laboral. As segundas, por sua vez, são respeitantes às competências de índole pessoal e interpessoal e incluem, neste âmbito, as competências emocionais (Bisquerra, 2003).

A competência emocional é um conceito amplo que inclui diversos processos e provoca uma variedade de consequências. A sua delimitação aparece também como um tema de debate e a primeira discrepância aparece na própria designação sendo que enquanto alguns autores se referem a competência emocional, outros utilizam a designação de competência socio-emocional e outros ainda preferem o desígnio no plural competências emocionais ou sócio-emocionais.

Salovey e Sluter (1997) identificam cinco dimensões básicas das competências emocionais: ‘cooperação’, ‘assertividade’, ‘responsabilidade’, ‘empatia’, ‘autocontrolo’. Estas dimensões relacionam-se com o conceito de inteligência emocional definido por Goleman (1995), que em conjunto com Boyatzis e Mckee, propõem quatro domínios desta conceptualização e dezoito competências associadas (Quadro n.º 1). No pressuposto, os quatro domínios dividem-se entre o foro da competência pessoal e o foro da competência social perspectivando aptidões intrinsecamente relacionadas com o Eu e com as relações sociais, respectivamente.

| Domínios da Inteligência Emocional e Competências associadas  |   |
|---|---|
| COMPETÊNCIA PESSOAL   | COMPETÊNCIA SOCIAL  |
| <p><b>CONSCIÊNCIA DE SI MESMO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciência emocional de si mesmo.</li> <li>• Valorização adequada de si mesmo.</li> <li>• Confiança em si mesmo.</li> </ul> <p><b>AUTOGESTÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocontrolo emocional.</li> <li>• Transparência.</li> <li>• Adaptabilidade.</li> <li>• Realização.</li> <li>• Iniciativa.</li> <li>• Optimismo.</li> </ul> | <p><b>CONSCIÊNCIA SOCIAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatia.</li> <li>• Consciência da organização.</li> <li>• Serviço.</li> </ul> <p><b>GESTÃO DE RELAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderança.</li> <li>• Influência.</li> <li>• Desenvolvimento dos outros.</li> <li>• Catalisar a mudança.</li> <li>• Gestão de conflitos.</li> <li>• Estabelecer vínculos.</li> <li>• Trabalho em equipa e colaboração</li> </ul> |

Quadro 1 - Competências associadas à inteligência emocional (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2002:72-73)

Bisquerria e Pérez (2007) definem competências emocionais como o “conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais” (p.69), acrescentando a estas competências um aspecto crucial da cidadania efectiva e responsável; o seu domínio potencia uma melhor adaptação ao contexto e favorece o encarar das circunstâncias da vida com maiores probabilidades de êxito. Entre os aspectos que são favorecidos pelas competências emocionais estão os processos de aprendizagem, as relações interpessoais, a solução de problemas, etc. Na perspectiva do primeiro autor (Bisquerria, 2003), as competências emocionais podem agrupar-se em cinco blocos facilmente perceptíveis pela definição preescrita: ‘consciência emocional’, ‘regulação emocional’, ‘autonomia pessoal’, ‘competência social’ e ‘habilidades para a vida e bem-estar’.

Estes blocos expressam-se nas seguintes definições e respectivas componentes:

1. *Consciência emocional*. É capacidade de identificar as próprias emoções e as emoções dos outros, incluindo a habilidade de captar também as que se geram num clima emocional em determinado contexto. Este domínio perspectiva:

- Consciencialização das próprias emoções: capacidade de identificar, entender e denominar, com precisão, os próprios sentimentos e emoções.

- Dar nome às emoções: uso adequado do vocabulário emocional e das expressões disponíveis num determinado contexto cultural.

- Compreender as emoções dos outros: capacidade de entender com precisão as emoções e perspectivas do outros e implicar-se, com empatia, nessas vivências emocionais.

2. *Regulação Emocional*. É capacidade de manusear as emoções de forma apropriada ao contexto. Supõe a tomada da consciência emocional possibilitando o entendimento da relação entre emoção, cognição e comportamento. As respectivas microcompetências são:

- Expressão emocional: aptidão para expressar correctamente emoções, compreendendo, que em si mesmo e nos outros, o estado emocional interno não necessita de corresponder à expressão externa.

- Regulação das emoções e sentimentos: inclui o autocontrolo da impulsividade e tolerância á frustração, entre outros aspectos, prevenindo os estados emocionais negativos.

- Habilidades de enfrentamento: supõe a capacidade de enfrentar emoções negativas através de estratégias de autoregulação emocional que visem melhorar a duração e intensidade dessas mesmas emoções.

- Aptidão para autogerar emoções positivas: transformar emoções negativas em positivas e experimentar, de forma voluntária e consciente estas últimas produzindo o seu próprio bem-estar.

3. *Autonomia Pessoal*. Trata-se de um conceito amplo relacionado com a autogestão emocional dirigida a elementos como a autoestima, atitude positiva, responsabilidade, capacidade para analisar criticamente as regras sociais, etc. Esta capacidade inclui as seguintes microcompetências:

- Auto-estima: ter uma imagem positiva de si mesmo, gostar de si próprio.

- Auto-motivação: capacidade para se automotivar na implicação das actividades diversas da vida pessoa, social, profissional, etc.

- Atitude positiva: sentido construtivo de si próprio e da sociedade implementado por uma atitude optimista perante a vida.

- Responsabilidade: implicação em comportamentos seguros, saudáveis e éticos com capacidade de responder pelos próprios actos.

- Análise crítica das normas da sociedade: capacidade para avaliar criticamente as mensagens culturais e sociais.

- Procura de ajuda e recursos: capacidade para identificar a necessidade de apoio e seleccionar os recursos apropriados.

- Auto-eficácia emocional: capacidade de o próprio indivíduo sentir-se como deseja. Vive de acordo com a “sua própria teoria emocional” em consonância com os próprios valores morais.

4. *Competência Social*. É a capacidade para manter boas relações com outras pessoas dominando as habilidades sociais como sejam a capacidade de comunicação, o respeito, a assertividade, etc. O respectivo domínio inclui:

- Dominar as habilidades sociais básicas: ouvir, saudar, agradecer, pedir desculpa, etc.

- Respeito pelos outros: saber apreciar e aceitar as diferenças individuais e grupais aceitando e valorizando os direitos de todas as pessoas;

- Comunicação receptiva: entender os outros na sua expressão verbal e não verbal, percebendo as suas mensagens com precisão.

- Comunicação expressiva: saber expressar os sentimentos e pensamentos com clareza, tanto em comunicação verbal como em não verbal.

- Partilhar emoções: compartilhar emoções sinceras de forma recíproca.

- Comportamento pró-social e cooperação: manter atitudes de amabilidade e respeito pelos outros sem necessidade de um pedido prévio.

- Assertividade: emissão de uma resposta equilibrada entre a agressividade e a passividade, defendendo e expressando os próprios direitos, opiniões e sentimentos de forma justa, clara e tranquila.

- Prevenção e solução de conflitos: habilidade para identificar, antecipar e enfrentar de forma resolutiva conflitos sociais e problemas interpessoais. Enfrentar os conflitos de forma positiva, encontrando soluções justificadas e construtivas.

- Capacidade para gerir situações emocionais: reconhecer e induzir ou regular situações emocionais nos outros.

5. *Habilidades para a vida e bem-estar.* São as capacidades para adoptar comportamentos apropriados e responsáveis de forma a enfrentar satisfatoriamente os desafios diários da vida. Inclui as seguintes microcompetências:

- Identificação de problemas: identificar situações que requerem uma solução avaliando riscos, barreiras e recursos.

- Fixar objectivos adaptativos: capacidade para fixar objectivos positivos e realistas.

- Solução de conflitos: enfrentar conflitos sociais encontrando soluções positivas e justificadas.

- Cidadania activa: reconhecer os próprios direitos e deveres, desenvolver um sentimento de pertença, ser solidário, exercer valores cívicos, etc.

- Bem-estar subjectivo: ser consciente do próprio bem-estar, transmiti-lo aos outros e contribuir de forma activa com o respectivo para o bem-estar da comunidade.

- Fluir: capacidade para gerar experiências positivas na vida profissional, pessoal e social.

Do que foi precedentemente revisto na bibliografia, conclui-se que a inteligência académica pouco se relaciona com a vida emocional. A inteligência académica não oferece, em particular, nenhum preparo para as oportunidades que trazem as vicissitudes da vida. Um alto QI não dignifica prosperidade, prestígio ou felicidade na vida. É necessário, pois, encarar a inteligência emocional como um conjunto de aptidões que têm uma importância fulcral para o destino pessoal do indivíduo enquanto ser único e social. Esta inteligência é um campo com o qual se pode lidar, certamente como a matemática ou a leitura, exigindo aprendizagem e execução do seu conjunto exclusivo de aptidões.

### 3. Educar a Inteligência Emocional

Neste ponto bibliográfico, faremos referência à educação da Inteligência Emocional começando por inventariar os factos da Educação Emocional: o porquê da sua existência, a sua caracterização bem como a sua importância. Seguidamente, em outros dois subpontos trataremos a especificidade da Educação Emocional no âmbito familiar e, depois, ano nível escolar. Nestes, serão feitas menções à sua importância nos contextos assim como a algumas orientações possivelmente eficazes na sua execução.

#### 3.1. Educação Emocional

Apesar de todas as investigações executadas na área das emoções, as deficiências de maturidade e equilíbrio emocional cada vez mais notórias na sociedade actual, transformadas em comportamentos de risco, reclamam uma atenção especial por parte do sistema educativo. Se a inteligência emocional continua a ser entendida por muitos como um conceito da psicologia ainda hipotético mas, por outro lado, são firmes a importância e necessidade de se adquirirem competências emocionais encaradas como um factor de interacção entre o indivíduo e o ambiente, conferindo mais importância ao desenvolvimento e à aprendizagem, são também de clara vigência as aplicações educativas destas últimas. As competências emocionais são, pois, factores essenciais para a prevenção e desenvolvimento pessoal e social.

A educação emocional deriva do conceito de emoção e suas implicações e, portanto, a fundamentação desta tipologia educativa tem que passar, de forma crucial, pelos marcos conceptuais das emoções assim como pelas teorias centrais que as desembargam, tal como foram referidas anteriormente. Segundo a teoria da valorização automática de Arnold (1960), existe um mecanismo inato, intrínseco a cada indivíduo, que permite valorizar qualquer estímulo percebido através dos sentidos despoletando a activação de uma resposta emocional perante o mesmo. Esta valorização produz-se de forma consciente ou inconsciente e origina um certo tipo de emoção em função do entendimento positivo ou negativo do acontecimento. Depois de produzida esta primeira valorização automática ou primária, gera-se a secundária ou cognitiva em que o indivíduo percebe se é capaz de enfrentar a situação ocorrida e, em caso negativo, ocorre uma intensificação da emoção originando a perda de controlo pessoal. Deste modo, a teoria da valorização oferece um lugar notório à implicação psicopedagógica num intento de, através da educação das emoções, ser possível a aprendizagem da valorização dos sentimentos de forma a controlar ou relativizar o impacto negativo que possa ocorrer, ou seja, ser possível a transformação do estilo valorativo através da educação emocional.

Perante isto, é crucial a existência de uma educação emocional subentendida como *“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. El objetivo de la educacion emoción emocional es el desarrollo de competencias emocionales”* (Bisquerra y Pérez, 2007:75). Além do sentido preventivo deste tipo de educação, em frente aos múltiplos comportamentos de risco do século XXI, Scales & Leffert

(1999) defendem que a mesma também permite a construção de bem-estar pessoal que certifica que crianças e jovens que experimentam um maior bem-estar apresentam mais probabilidades de alcançar um bom rendimento académico assim como relações sociais proveitosas para a vida. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de competências emocionais deverá incluir não apenas intervenções centradas apenas no indivíduo, como também nos múltiplos contextos em que este intervém (família, pares, escola, comunidade). Este ponto de vista é também apoiado pela ideia pedagógica de Henri Wallon (1948), convicto de que o desenvolvimento integral envolve muito mais do que o cérebro. Ainda no século passado, Wallon defendeu que dentro da sala de aula devem coexistir o corpo e as emoções da criança, fundamentado as suas ideias em quatro elementos básicos que se conjugam: a 'afectividade', o 'movimento', a 'formação do eu como pessoa' e a 'inteligência'. Para este médico as emoções detêm um papel preponderante no desenvolvimento da pessoa e, portanto, as transformações fisiológicas da criança revelam traços importantes do seu carácter e personalidade. Para o seu desenvolvimento as emoções também dependem fundamentalmente da organização dos espaços em que se manifestam e Wallon defende o factor movimento da sua teoria contra a limitação que a sala de aula tradicional impõe à fluidez das emoções e do pensamento das crianças.

A construção do eu na teoria de Wallon depende essencialmente do outro, seja para ser referência, seja para ser negado e, nesta linha de pensamento, podemos incluir o desenvolvimento das competências emocionais também na objectividade do conhecimento das expressões emocionais do outro. Diferentemente dos métodos tradicionais (que priorizam a inteligência e o desempenho em sala de aula), a proposta *walloniana* põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem é sempre a de considerar a pessoa como um todo, não apenas subjugada à sua cognição. Elementos como afectividade, emoções, movimento e espaço físico encontram-se conjuntos num mesmo plano.

Em translação com o dito anteriormente, aporta-se também o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI - *A Educação contém um tesouro* (Delors et al, 1996, cit. por Bisquerra, 2003), que assinala que para fazer frente aos novos desafios da sociedade é necessário delinear novos objectivos para a educação e, portanto, modificar a ideia da sua utilidade. Assim, a educação deve organizar-se em torno de quatro pilares: a) 'aprender a conhecer'; b) 'aprender a fazer'; c) 'aprender a viver juntos'; d) 'aprender a ser'. No tempo corrente, a prática educativa tem-se centrado no primeiro factor, em menor medida no segundo e os dois últimos têm estado praticamente ausentes, estes que em tanto estão relacionados com a educação emocional.

Para justificar os dois últimos parâmetros assinalados, a educação emocional delinea os seus objectivos gerais em: adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções; identificar as emoções dos outros; desenvolver a habilidade para regular as próprias emoções; prevenir os efeitos nocivos das emoções negativas; desenvolver a habilidade de gerar emoções positivas; desenvolver a habilidade de automotivação; entre outros. Para que estes sejam alcançados no seu pleno, Bisquerra (2003) especifica aqueles que devem ser os conteúdos desta educação propondo a sua variação segundo os destinatários (nível educativo, conhecimentos prévios, maturidade pessoal, etc.). De uma forma geral, os conteúdos fazem referência ao domínio do conceito das emoções no seu todo que inclui saber dominar a definição de emoção, os fenómenos afectivos (emoção,

sentimento, estados de ânimo, etc.), assim como os tipos de emoções existentes e as suas características (causas, estratégias de regulação, etc.). Dizem também respeito à existência da consciência emocional, objectiva em conhecer as próprias emoções e as emoções dos outros; à regulação das emoções - como o elemento essencial da educação emocional - que alude à tolerância da frustração, ao manipular da ira, à habilidade de enfrentar situações de risco, entre outras, assim como às suas técnicas concretas como sejam o diálogo interno, assertividade, imaginação emotiva, relaxamento, etc. No agregado dos conteúdos integram-se também a motivação (como caminho para alcançar a auto motivação) e as habilidades socio-emocionais, situadas ao nível das relações interpessoais facilitadas pela escuta e capacidade de empatia, por exemplo.

As aplicações da educação emocional podem ser exercidas em diversas situações como a comunicação efectiva e afectiva, a resolução de conflitos, a tomada de decisões, a prevenção de comportamentos de risco. No fundo, trata-se de desenvolver a auto-estima, com expectativas realistas sobre si próprio, desenvolver a capacidade de realizar experiências óptimas e a capacidade de adoptar uma atitude perante a vida. Tudo isto possibilita e concorre para um maior bem-estar subjectivo e, conseqüentemente, para um maior bem-estar social.

Nas escolas, apesar de já existir alguma referência ao desenvolvimento da dimensão sócio-emocional dos alunos, é ainda notável a inexistência de uma ligação entre os objectivos e acções concretas. É importante que os estabelecimentos educativos assim como quem os gere, reflectindo interesse no desenvolvimento emocional dos educandos, compreenda que não basta a existência de um conteúdo teórico sobre a Educação Emocional, é necessário desenvolver uma cultura de actividades organizacionais que promovam o crescimento emocional de todo e qualquer aluno, dos próprios professores e da comunidade educativa em geral. Neste sentido, é necessário que exista um investimento literal na formação inicial e contínua dos professores para que possam eles próprios ser capazes de 'identificar e manusear as suas próprias emoções', 'expressar adequadamente os seus sentimentos na relação com os alunos', 'utilizar a metodologia de planificação adequada em função de objectivos e resolução de problemas', 'colocar em prática estratégias de auto-motivação', 'controlar os seus estados de ânimo negativos', 'manifestar a sua empatia' e 'capacidade de escuta e desenvolver comportamentos assertivos'. A inteligência emocional dos professores é, pois, uma das variáveis fulcrais para o desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais dos alunos (Begoña & Davalilo).

Mais, será de crucial importância que no projecto anual de escola sejam contemplados actividades sobre esta área bem como momentos de reflexão no intento de encontrar as melhores estratégias para a sua execução e as resoluções adequadas para problemas existentes. Além disso, também aos currículos deve ser inerente a alfabetização emocional dos alunos, reflectida naturalmente nas áreas curriculares a partir de modelos variados de intervenção.

### 3.2. A Inteligência Emocional na família

O ambiente familiar é, de forma irrefutável, imprescindível para o desenvolvimento das competências emocionais. Os fortes laços emocionais entre pais e filhos permitem, pois, que uns e outros possam aprender a ser emocionalmente inteligentes com o objectivo de que todos consigam viver com um maior bem-estar. Na perspectiva de Navarro (2004), citado por Bisquerra (2012:36):

*“(...) as relações interpessoais (entre as quais encontramos as familiares) são um dos factores cruciais de bem-estar emocional ou de felicidade. Curiosamente estas relações também são a causa principal de conflito e mal-estar provocando emoções negativas como a tristeza, o rancor, o ódio, etc. A chave está em conseguir ser emocionalmente inteligente, desenvolver e colocar em jogo estas competências na hora de nos relacionarmos”*

Quando sentimos uma emoção desagradável, o primeiro passo é ter consciência da própria e saber aceitá-la para que depois se possa questionar adequadamente qual o motivo deste sentimento e de que forma se pode modificá-lo. Neste âmbito, por ser uma ligação mais próxima do que outra qualquer, os pais devem ser uma referência para os seus filhos no sentido do desenvolvimento das competências emocionais e, por tal, devem eles próprios desenvolver a sua inteligência emocional, serem conscientes das próprias emoções. Apenas depois de o realizarem podem ajudar os seus filhos a conhecerem-se a eles mesmos e quanto mais cedo o fizerem melhor. Qualquer situação da vida quotidiana familiar é boa para praticar e desenvolver a consciência emocional nos filhos, encorajando os educandos a prestarem atenção, a reconhecerem e definirem os seus estados de ânimo e sentimentos, ou seja, à condução do autoconhecimento se estão tristes, alegres, surpreendidos, se têm medo, etc.

Os pais devem, então, ser os primeiros a verbalizar os sentimentos para que completem e ampliem o vocabulário emocional dos seus filhos. Além disso, devem trabalhar com eles também a causa original da emoção sentida e, em conjunto, encontrar a melhor forma de expressá-la identificando os gestos relacionados com cada emoção. Todas as emoções são legítimas e é importante que os progenitores as aceitem mas, ainda assim, o comportamento automático que deriva de algumas delas não é sempre o mais adequado pelo que é importante que os mais pequenos o entendam. Navarro (2004) enaltece que exemplifica “*É importante que os nossos filhos possam aprender, por exemplo a diferença entre estar zangado (é totalmente legítimo) e bater num amigo por sentir esta emoção (impulsividade). Estar zangado é legítimo; o que não é legítimo nem aceitável é bater em alguém como consequência de uma zanga*” (p.38).

A expressão emocional é fundamental para compreender as emoções dos outros, saber como se sentem e para poder partilhar emoções. Ler, reconhecer, compreender e associar as emoções permite compreender não apenas o ponto de vista dos outros mas também a emoção a partir da qual se vive o momento. Segundo Navarro (2004), esta competência denomina-se por ‘empatia’ e é sustentada e desenvolvida pela consciência emocional intrapessoal: “*O desenvolvimento da empatia é de grande utilidade em diferentes âmbitos da nossa vida já eu permite que nos relacionemos melhor com o nosso ambiente. Por outro lado, o custo de não desenvolvê-la pode ser*

*enorme já que quando uma pessoa não tem empatia pode comportar-se de forma agressiva e violenta com os outros e não sentir nenhum tipo de pena nem compaixão pelo outro”* (In Bisquerra, 2012;39).

Também a comunicação não-verbal - a postura, o tom e a intensidade da voz, o olhar, os gestos, etc. - é crucial nas relações interpessoais. Uma pessoa que tenha empatia consegue ler este tipo de sinais ao mesmo tempo que desenvolve uma boa capacidade de escuta e fomenta relações interpessoais de maior qualidade. Por outro lado, pessoas com baixa empatia apresentam dificuldades para entender as emoções dos outros, têm a capacidade de escuta menos desenvolvida e são menos eficientes na interpretação de sinais verbais. As suas relações com os outros são menos eficazes e proveitosas. *“A partir dos laços e vínculos emocionais que se vão criando na família e nos intercâmbios que têm lugar já desde o nascimento, vai-se transmitindo e desenvolvendo a competência da empatia”* (Navarro, 2004 cit. por Bisquerra 2012:39).

A construção de vínculos visando a alegria e satisfação desde a infância requerem ações como a percepção das emoções da criança através de observações e diálogos; o reconhecimento da emoção como o princípio de um novo aprendizado; a compreensão e empatia pelos sentimentos identificando os motivos que a levam a senti-los e a imposição de limites durante o levantamento de hipóteses de soluções para os problemas em questão. A empatia dos pais torna-se crucial, através da comunicação verbal ou da comunicação não-verbal, nos efeitos que provoca nas crianças desenvolvendo-se nestas últimas uma melhor capacidade de conhecimento e compreensão da sua própria realidade assim como a autoconsciência dos seus problemas, potencialidades e recursos. Estas crianças reforçam também as suas atitudes de companheirismos e solidariedade bem como a sua própria empatia pelos pares. Assim, quando uma criança se sente ouvida, compreendida e acompanhada no seu seio familiar, o seu desenvolvimento emocional é promovido ao mais alto nível (Alustiza, 2007).

Educar os filhos de uma forma emocional, desde a compreensão à conexão com os mesmos, trata-se, pois, de ensiná-los a encarar o mundo a partir dos próprios olhos e tentar compreender a situação vivida do próprio ponto de vista assim como a emoção desencadeada. Se se alcançar no seu pleno, será fomentado um ambiente caracterizado pela convivência, entendimento e harmonia, evitando os conflitos e favorecendo as relações entre pais e filhos. A existência de compreensão e sintonia emocional entre progenitores e filhos permite que os últimos sigam os modelos dos primeiros e se tornem sensíveis às emoções do mundo.

A família é, inegavelmente, um “preparador emocional” e para que os filhos aprendam com os pais como funcionam as emoções é importante que estes últimos tenham a capacidade de controlar os impulsos, adiar frustrações, motivar-se a si próprios, interpretar o desenvolvimento da sociedade e lidar com os altos e baixos da vida, ou seja, é necessário que sejam eles próprios emocionalmente competentes.

### 3.3. A Inteligência Emocional ao nível escolar

A educação emocional tem como objectivo primordial dotar o indivíduo de recursos e estratégias comportamentais, cognitivas, emocionais e de interacção social que permitam obter um controlo maior da pressão interna e externa, e assim evitar que esta se traduza em stress, prevenir danos e melhorar a própria saúde psicológica.

Quando falamos em ensinar e praticar uma educação emocional devemos encará-la como uma referência para construir uma auto estima mais alta, obter um bom auto controlo, tanto do comportamento como das emoções, cultivar o pensamento positivo assim como erguer relações interpessoais adequadas. Isto é, alcançar basicamente uma função preventiva e melhorativa dos estados emocionais mediante a aprendizagem, treino e prática de recursos e estratégias para minimizar as emoções excessivas ou excessivamente negativas, e para promover e aumentar a presença das positivas (Salmurri, 2004).

A educação emocional deve erguer-se como um processo educativo, contínuo e permanente, uma vez que deve ser praticada ao longo de toda a vida académica, desde o jardim de infância até à aquisição das competências básicas no término do ensino secundário. Ainda assim, não deve apenas estar presente no currículo académico mas sim, constituir-se como um aspecto que se mantém na formação permanente ao longo de toda a vida, estando presente no mundo laboral, na família, etc....Aliás, a prática destas competências não deve ser apenas contínua e sistemática por estar presente em todos os âmbitos da relação do ser humano, mas também porque as competências emocionais são as mais difíceis de adquirir.

A aprendizagem social e emocional deve ser ensinada como uma matéria curricular na qual se implementem programas na aula, elaborados especificamente para um grupo de alunos com a finalidade de que alcancem conscientemente as competências que neles se propõem. Na actualidade, trabalha-se de forma transversal, sobretudo nos níveis mais inferiores mas, no entanto, não é suficiente para uma aquisição e desenvolvimento adequados, sendo necessário adoptar uma metodologia idêntica à que apresentam outras áreas curriculares, com um tempo próprio, a participação da família e a interacção da escola com a comunidade. Mais ainda, a educação emocional deve aparecer naturalmente nas áreas específicas do currículo, aproveitando os momentos que delas advêm para a integração dos conteúdos emocionais. Por outro lado, de uma forma particular, estes mesmos conteúdos podem ser inseridos nos programas das áreas não curriculares, como por exemplo na área de projecto ou na área de formação para a cidadania, criando momentos específicos para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

A educação emocional deve seguir uma metodologia prática dado que o desenvolvimento das competências que persegue estão orientadas para a realidade e para a execução, sendo mais importante este aspecto do que o meramente teórico. Há que partir do nível de conhecimentos prévios e sequenciar as aprendizagens, como acontece nas restantes áreas curriculares, sendo que neste caso será necessário trabalhar as emoções básicas ou primárias e à medida que estas vão sendo adquiridas deverão ser introduzidas as emoções sociais.

Os objectivos da educação emocional passam essencialmente pelo desenvolvimento das competências emocionais. Os mesmos devem ser trabalhados de forma sequencial através de

conteúdos adaptados ao nível educativo dos alunos a quem é dirigido o programa, sendo benéfica a aplicação do mesmo a todo o grupo e favorecendo os processos de reflexão sobre as próprias emoções e as emoções dos outros.

O desenvolvimento das competências emocionais favorece a aquisição das competências escolares. A motivação está intrinsecamente relacionada com o controlo das emoções e é primordial para a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades. Para além disto, a implementação da educação emocional justifica-se pela **finalidade da educação** - desenvolvimento da personalidade integral do aluno como sejam o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional; pelo **processo educativo** - que é caracterizado todo ele pela relação interpessoal repleta de fenómenos emocionais exigindo uma atenção especial para com a influência que as emoções exercem sobre a aprendizagem; pelo **autoconhecimento** - sendo um dos aspectos mais importantes do processo educativo emocional; pela **luta contra o fracasso escolar** - que exige uma abordagem preventiva nos aspectos da educação emocional, auxiliando os alunos a enfrentar a aprendizagem com outras “ferramentas” como a motivação e a auto estima; pelas **relações sociais** - que são muitas vezes afectadas por uma expressão inadequada das emoções ou uma falsa interpretação de sinais não verbais de outrém; pela **saúde emocional** - justificada por investigações recentes que apontam uma relação estreita entre as emoções e a saúde (Begoña & Davalilo, s/d).

No relatório Delors (1999, UNESCO) a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI propõe quatro pilares para a educação ao longo da vida - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser - chamando a atenção em especial para os dois últimos uma vez que é sobre estes que gira o desenvolvimento pessoal e a vida em sociedade. Aprender a conhecer-se a si mesmo e a conviver é facilitado pelo desenvolvimento das competências próprias da Educação Emocional.

O ensino destas habilidades depende de forma prioritária da prática, do treino e do seu perfeccionismo, e não tanto da instrução verbal. O essencial é exercitar e praticar as habilidades emocionais e convertê-las numa resposta adaptativa do reportório natural do indivíduo (Berrocal & Aranda, 2008).

O dia a dia oferece-nos numerosas ocasiões para trabalhar estas habilidades e portanto não devemos deixá-las passar sem tirar proveito de cada uma delas. Se observarmos à nossa volta encontramos uma panóplia de situações e factos que nos permitem introduzir reflexões estimuladoras. Na verdade, devemos educar as habilidades emocionais mediante as atitudes, o temperamento da aula e os modos de interagir. Num mundo perfeito todas as crianças aprenderiam este tipo de habilidades em casa, representativa do seu meio próprio. Mas, se isto não acontece, a escola deste século tem a responsabilidade de educar as emoções dos alunos tanto ou mais que a própria família. Note-se que a escola tradicional tem resultado com um certo êxito na necessidade humana do desenvolvimento intelectual mas, por outro lado, não têm encontrado muitas soluções para os problemas pessoais que o desenvolvimento intelectual aporta sendo esta a carência em que a educação emocional se foca.

Educar a inteligência emocional converteu-se, para a actualidade, uma tarefa necessária no âmbito educativo e, hoje, a maioria dos pais e professores, considera primordial o domínio destas habilidades para o desenvolvimento evolutivo e socio-emocional dos seus filhos e alunos. Não obstante, existem muitas formas de levá-lo a cabo e é muito importante ensinar às crianças e

adolescentes programas de IE que de forma explícita contenham e ressaltem as habilidades emocionais baseadas na capacidade para perceber, compreender e regular as emoções, tal como destaca o modelo de Mayer e Salovey (1997).

Uma forma para desenvolver a IE em ambiente escolar é mediante os programas de educação emocional que deveriam ser executados logo desde os primeiros anos de vida já que são nestes que ocorrem as bases primordiais da aprendizagem e relação. Ainda assim, a execução destes programas deveria ser realizada em qualquer etapa uma, note-se que em qualquer idade é primordial o desenvolvimento da inteligência emocional, já que nos ajuda a conhecermo-nos melhor como pessoas e a compreender melhor os outros.

As actividades que se desenvolvem em contexto educativo são o principal veículo para a relação entre o professor e aluno uma vez que são nestas que se colocam em jogo as cargas emocional e afectiva. Na perspectiva de Bisquerra (2003), a metodologia educativa mais eficaz é a que se baseia nos conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças e adolescentes, nos seus interesses e necessidades pessoais e sociais e nas suas experiências directas. Em seu auxílio, existem diversas formas de suscitar a consciência emocional e que ofereça a possibilidade de experimentar emoções, se não reparemos na existência de recursos didácticos como as imagens, fotografias, contos, jogos, vídeos, objectos, *role-playing*, entre tantos outros. Mais, a sala de aula deve ser encarada como um espaço de reflexão e introspecção, um incentivo à comunicação com os outros e claro, ao trabalho de equipa. Este espaço deve permitir a partilha e a vivência de situações de aprendizagem emocional e favorecer a comunicação visual e corporal dos alunos. Neste âmbito, qual o papel do professor?

Na primeira infância, deverá pois existir necessariamente uma comunicação continua entre o professor e a família por forma a que ambos possam participar directamente na educação da inteligência emocional. Trata-se de fazer chegar a todos os agentes educativos o que se trabalha na escola sobre a inteligência emocional numa perspectiva de tomada de consciência do seu valor pedagógico e de contributo para uma educação partilhada. Por outro lado, na adolescência será mais preponderante o trabalho directo com os alunos para que este possa transmiti-lo ao ambiente que o rodeia e, conseqüentemente, às pessoas mais próximas. Segundo Cassá (2004), citado por Bisquerra (2012), o papel do professor é, então, preponderante na educação emocional já que através da imitação o aluno aprende a desenvolver e a colocar em prática a sua própria IE. “ *O professor, com as suas atitudes e comportamentos, pode oferecer um clima de segurança, respeito e confiança perante os alunos que deseja educar. (...) O professor deve desenvolver a sua capacidade de empatia com o aluno para poder estabelecer relações de confiança e cordialidade. Deve ser receptivo ao contacto humano para facilitar que a comunicação afectuosa tome conta das relações positivas entre as pessoas*” (p.46). Nesta perspectiva, o professor deve ser o primeiro a procurar a formação nas competências emocionais como um passo prévio à educação da IE uma vez que sendo, em âmbito escolar, o modelo para os seus alunos, se for ele próprio um individuo emocionalmente inteligente educará as emoções dos seus alunos de uma forma mais inteligível e produtiva. Neste sentido, a intervenção dos professores pressupõe que estes tenham não apenas competências do foro científico mas também ao nível da IE. Revê-se, então, na sua formação inicial a importância fulcral que tais conhecimentos adquirem bem como na continuidade da vida profissional.

## 4. As Crianças Autistas

No presente ponto caracterizaremos o Autismo começando por uma abordagem etiológica do conceito da deficiência em geral bem como da sua evolução até às definições actuais. Seguidamente abordaremos os critérios do seu diagnóstico e os comportamentos característicos dos indivíduos autistas. Uma vez que o problema desta investigação se debate sobre a compreensão social em crianças autistas terminaremos o ponto bibliográfico com uma abordagem a esta relação e à inclusão das mesmas no âmbito social.

### 4.1. Definição e Etiologia

Desde os primórdios da existência humana que as comunidades parecem ter sido edificadas em torno dos indivíduos ditos normais, excluindo ou negligenciando todos aqueles que se afastavam da norma. Actualmente as atenções sociais também são dirigidas a esses indivíduos que, de alguma forma, não se inserem numa sociedade construída à margem de todos aqueles que apresentam necessidades especiais.

Nesta linha de pensamento, os indivíduos autistas, pelas suas especificidades e pelas perturbações na relação social que apresentam, requerem também eles uma reflexão profunda que envergue algum esclarecimento a este seu mundo tão próprio e enigmático. Não obstante a realidade complexa que o universo autista representa, os esforços despendidos sobre a sua terminologia têm convergido, ao longo do tempo, para a clarificação dos aspectos desta síndrome, ainda que com muito mais menções às suas limitações do que propriamente às suas potencialidades.

As primeiras referências científicas relativas ao Autismo devem-se ao pedopsiquiatra americano Leo Kanner que, em 1943, dissertou o artigo *Distúrbios Autísticos do Contacto Afectivo*, descrevendo onze crianças características de um quadro de autismo extremo, obsessão, esteriotipias e ecolálias - sinais relacionados por Kanner a uma doença específica com directrizes na esquizofrenia. Em 1944, também o pediatra Hans Asperger escreveu outro artigo, *Psicopatologia Austística da Infância*, onde descreve crianças bastante semelhantes às descritas por Kanner, associando-lhes uma doença infantil caracterizada, essencialmente, por uma perturbação na interacção social.

Existem numerosas semelhanças nas síndromas descritas por Kanner e Asperger. Ambos referem o isolamento, as dificuldades de contacto visual e de relação, o interesse obsessivo por rotinas, os interesses peculiares e exclusivos, o tratar-se de entidades distintas da esquizofrenia pela ausência de período de funcionamento normal, ausência de alucinações, e melhoria mais do que deterioração dos pacientes. Sucintam também que se trata de um défice inato (Kanner) ou constitucional (Asperger), que persistirá ao longo da vida. No entanto, nas suas teorias subsistiram também diferenças significativas relativamente ao desenvolvimento da linguagem, ao desenvolvimento motor e à utilização do pensamento lógico abstracto. Aliás, desde a definição produzida por Kanner, revêm-se em mais de meio século notórias investigações sobre o espectro do autismo procurando a elucidação tanto do conceito como das suas causas e tratamentos possíveis

mas, ainda assim, a verdade é que a origem desta síndrome continua a elevar opiniões díspares e preserva, desta forma, os árduos caminhos no entendimento da intervenção educativa e terapêuticas adequadas (Marques, 2000).

No âmbito desta patologia, e a partir de bases psicanalíticas, uma década posterior ao trabalho de Kanner, Margareth Mahler (1955) individualizou dois tipos de psicose infantil: a psicose autista e a psicose simbiótica. No que se refere à psicose autista, predominante sobre o tema dissertado, Mahler admitia a existência de factores constitucionais, que impediriam estas crianças de utilizar a função maternal, na regulação dos seus próprios estados emocionais e dos estímulos do meio externo.

O diagnóstico de psicose infantil subentende uma não estruturação ou uma estruturação desintegrada da personalidade e, para além de todas as controvérsias exigidas pela designação, em 1961 foram acordados alguns critérios necessários ao estabelecimento deste diagnóstico:

- Alteração da relação emocional com as pessoas;
- Desconhecimento da própria identidade, tendo em conta a idade da criança;
- Preocupações patológicas com objectos ou suas particularidades, sem relação com o seu uso;
- Resistência à mudança;
- Comportamentos motores estereotipados;
- Atraso, mas eventualmente ilhotas de funcionamento normal.

Ajuriaguerra (1980) considera que as psicoses infantis podem ser definidas como uma perturbação da personalidade dependente de uma perturbação da organização do Eu e da relação da criança com o mundo ambiente. As primeiras alterações da concepção original do autismo, surgem a partir de Ritvo (1976), que relaciona a perturbação do espectro do autismo a um défice cognitivo, considerando-o não uma psicose mas sim um distúrbio do desenvolvimento. A perturbação do espectro do autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na integração social e na capacidade para realizar o jogo simbólico. Estes três “sintomas”, que na sua junção caracterizam esta síndrome, foram definidos, por Lorna Wing e Judith Gold, no seu estudo realizado em 1979, como *A Tríade*. Esta é responsável por um padrão de comportamento restrito e repetitivo mas, ainda assim, com condições de inteligência que podem variar desde o atraso mental a níveis acima da média (Marques, 2000).

Com o avançar do tempo as novas classificações colocaram ênfase nos aspectos do desenvolvimento global e sobrepõem a tónica diferencial do autismo quanto às doenças mentais do indivíduo adulto. Para a *National Society for Autistic Children* (1962), a perturbação do espectro do autismo é um síndrome comportamental e cujos achados essenciais implicam alterações no desenvolvimento, nas respostas a estímulos sensoriais, na fala, na linguagem, nas capacidades cognitivas e na capacidade para se relacionar com pessoas ou objectos. Noutra linha científica, a *Associação Psiquiátrica Americana* (APA), na sua classificação das doenças mentais de 1980 (DSM-III), inclui o Autismo nos parâmetros das Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento. Esta designação inovadora salienta aspectos do desenvolvimento íntegro e o termo pervasivo atenta na distorção global do desenvolvimento, envolvendo a comunicação, socialização e imaginação:

*“Autism is the most severe developmental disability. Appearing within the first three years of life, autism involves impairments in social interaction – such as being aware of other people’s feelings – and verbal and nonverbal communication.”*. Em 1994, a CID-10 (Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde) e a DSM-IV (Classificação de Doenças Mentais da Associação Psiquiátrica Americana) definiram critérios convergentes para a classificação do Autismo como uma perturbação global do desenvolvimento com a finalidade teórica de afastá-lo definitivamente das psicoses. Nesta última classificação da CID - 10 pode ler-se a definição de autismo como:

*“Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno acompanha-se comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).”*

Revêm-se assim em todas estas definições comuns implicações desintegrativas no comportamento do autista, inseridas nas suas relações interpessoais, na dificuldade de comunicação e em comportamentos estereotipados que, por norma, o diferenciam dos seus semelhantes.

Por outro lado, ainda hoje é vigente a controvérsia sobre se são factores cognitivos ou sócio-afectivos os achados essenciais no diagnóstico da perturbação do espectro do autismo mas, de qualquer forma, esta falta de acordo tornou notório que esta perturbação afecta uma ampla gama de áreas do desenvolvimento cognitivo para além da afectiva. Acredita-se que a origem desta perturbação se situe ao nível de irregularidades presentes numa parte do cérebro ainda incerta e, provavelmente, com origem genética. Além disso, admite-se também a possibilidade causal por complicações obstétricas, exposição a agentes tóxicos e infecções pré-natais, perinatais e pós-natais. Verifica-se também que algumas crianças desenvolvem esta síndrome após vacinação, incluindo inoculações para sarampo, parotidite e rubéola (Messias, 1995).

Têm existido várias teorias para explicar essas perturbações do espectro de autismo. No seu cruzamento encontramos as teorias comportamentais, explicativas dos sintomas desta perturbação, com base em mecanismos psicológicos e cognitivos adjacentes e, por outro lado, as teorias neuropsicológicas e fisiológicas que acedem à informação no intento de uma base neurológica.

A multiplicidade de teorias que pretendem explicar o quadro clínico do autismo pode ser considerada numa panóplia. Contudo, não perdendo de vista os objectivos gerais desta investigação, serão referidas apenas as de maior relevância para a mesma. Entre as diferentes teorias encontramos:

\*- a **psicogénica**, presidida por Kanner (1943), cuja crença assenta na incapacidade inata de procedimento biologicamente correcto no contacto afectivo com os outros;

\*- a **teoria biológica** cujos defensores consideram que o autismo resulta de uma perturbação em algumas áreas do Sistema Nervoso Central (SNC) acabando por afectar a linguagem, o

desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade de estabelecer relações, e em concordância com esta coexistem os estudos neurológicos que identificam e convergem para a área cerebral afectada;

\*- os **estudos genéticos** que assumem uma postura cada vez mais relevante na determinação da etiologia deste síndrome e que concordam na multiplicidade de anomalias genéticas em crianças com esta patologia, embora ainda se desconheça a forma como essas anomalias afectam o desenvolvimento cerebral;

\*- os **estudos imunológicos** e os **estudos acerca dos factores pré, péri e pós natais** que consideram a possibilidade do espectro do autismo ter como base alguma condição médica e na qual se salienta o Modelo do Patamar Comum (Cohen e Bolton, 1993), cuja essência medita sobre os factores genéticos, as infecções virais, as complicações pré e peri natais, entre outras causas, na ocorrência do dano cerebral originário desta patologia;

\*- as **teorias psicológicas**, que concordam acerca das alterações no sistema nervoso destas crianças, na ampla heterogeneidade biológica que causa diferentes subtipos de autismo, assim como sobre os défices cognitivos que apresentam e que dão lugar a outros défices comportamentais e de relação social (Marques, 1998) No âmbito das teorias psicológicas destaca-se, de forma clara, a Teoria da Mente, umas das mais cruciais, se não a mais, na determinação etiológica do Autismo. Esta teoria surgiu em meados dos anos 80 por Frith, Leslie e Cohen, que explicam a dificuldade agravada do indivíduo autista em reconhecer a mente dos outros indivíduos, originando a suposição da incapacidade que estes apresentam em relação à sua própria autoconsciência. O termo “Teoria da Mente” refere-se à capacidade de atribuir a si próprio e aos outros estados mentais, permitindo compreender os comportamentos. Estes estados mentais são independentes da realidade e são independentes do estado mental dos outros. A Teoria da Mente significa a capacidade para atribuir estados mentais a outras pessoas e prever o comportamento das mesmas em função destas atribuições (Premack & Woodruff, 1978 in Bosa & Callias, 2000). Segundo esta teoria, os autistas terão uma incapacidade para “ler mentes”, ou seja, para atribuir a outros estados mentais independentes dos seus. Consequentemente, não conseguem admitir que o outro possa mostrar algo diferente do que sente e que seja capaz de esconder ou fingir um sentimento. Neste âmbito, a alteração na capacidade para perceber e responder às expressões afectivas do outro pode ser eventualmente explicativa do não usufruir das experiências relacionais e sociais necessárias a desenvolvimento das estruturas cognitivas sociais necessárias à compreensão social.

Entre as ideias fulcrais de cada teoria, assentes na incapacidade inata dos indivíduos autistas, numa perturbação particular do SNS, em anomalias genéticas específicas, em factores pré, péri ou pós natais ou em alterações diferenciais no sistema nervoso, a verdade é que, apesar das disparidades de conclusões, todas estas teorias, bem como a convergência de conteúdos que advêm das mesmas, contribuem de forma irrefutável para o diagnóstico e terapêutica da PEA. Os seus contributos permitem a compreensão das dificuldades inertes a esta perturbação criando a base para uma actuação adequada na sua terapêutica.

## 4.2. Diagnóstico e comportamentos do autista

Na actualidade, embora o conhecimento acerca do autismo demonstre sinais evolutivos, esta síndrome ainda surpreende pela diversidade de características que pode apresentar e pelo facto de, na maioria das vezes, a criança autista ter uma aparência totalmente normal e harmoniosa e ao mesmo tempo um perfil irregular de desenvolvimento, com habilidades impressionantes em algumas áreas e um sério comprometimento desenvolvimental noutras.

A incidência desta perturbação é variável de acordo com o critério utilizado por cada investigador, mas a sua probabilidade é quase sempre arriscada por todos em cerca de dois casos por cada mil nascimentos. É também comum a sua aceitação numa frequência maioritária no sexo masculino ainda que aquando da análise etiológica provável não se encontre um grande número de patologias vinculadas especificamente ao cromossoma X, justificativo de tal diversidade (Marques, 2000). O espectro do autismo incide igualmente em famílias de diferentes raças, credos ou classes sociais.

O diagnóstico do autismo é realizado através da avaliação do quadro clínico. Embora, ocasionalmente surjam intensos indícios da perturbação antes dos 18 meses de idade, raramente o diagnóstico é conclusivo antes dos 24 meses, sendo que a sua idade média mais frequente é superior aos 30 meses. Não existem testes laboratoriais específicos para a sua deteção e, portanto, é consensual que o autismo não apresenta um marcador biológico. No entanto, na tentativa de uniformizar o diagnóstico, foram criadas escalas, critérios e questionários existindo, actualmente vários sistemas para a classificação da PEA. Os mais comuns são a Classificação Internacional de Doenças (CID - 10) da Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais (DSM - IV) da Academia Americana de Psiquiatria (idem).

Os primeiros critérios diagnósticos do autismo concentravam-se em comportamentos bizarros característicos da psicose infantil até à inclusão deste no termo genérico *perturbações globais do desenvolvimento*, centrando-se nos défices cognitivos desta síndrome. No entanto, conclusões posteriores enaltecem o critério diferencial da PEA. Em relação às outras perturbações generalizadas do desenvolvimento como um desvio mais do que um atraso no desenvolvimento dos processos cognitivos. Por este motivo, o DSM-IV reagrupa os critérios de diagnóstico em três comportamentais e um critério cronológico (Quadro n.º2):

## CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS DO DSM - IV PARA PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

A. Um total de seis (ou mais) itens de (1) (2) e (3), com pelo menos dois de (1), e um de (2) e de (3).

1. Défice qualitativo na interacção social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:

- a. Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interacção social;
- b. Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequados ao nível de desenvolvimento;
- c. Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objectivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objectos de interesse);
- d. Falta de reciprocidade social ou emocional.

2. Défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:

- a. Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
- b. Nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;
- c. Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- d. Ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento.

3. Padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:

- a. Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objectivo;
- b. Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
- c. Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);
- d. Preocupação persistente por partes de objectos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade: (1) interacção social, (2) linguagem usada na comunicação social, ou (3) jogo imaginativo ou simbólico.

C. A perturbação não é melhor explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.

Quadro 2 - Critérios Diagnósticos da Perturbação do Espectro do Autismo (DSM IV - TR, APA, 2002)

Assim, e tal como foi revisto no subponto anterior, os critérios de diagnóstico convergem para dificuldades notoriamente acentuadas na interacção social, na comunicação e no desenvolvimento de comportamentos estereotipados que diferenciam as pessoas autistas dos outros indivíduos.

Para além destes critérios delineados pela DSM - IV, é importante também a execução de exames complementares (electroencefalograma, ressonância magnética, tomografias, entre outros), no sentido de concluir acerca da P.E.A e de diferenciá-la também de outras síndromes tantas vezes confundidas como sejam a síndrome de Rett, a síndrome de Asperger, a perturbação desintegrativa infantil e até outros quadros não especificados.

O autismo por definição, e através de uma visão mais sintética, inicia-se antes dos 3 anos de idade e a sua sintomatologia, tal como já foi referido pode aparecer desde o nascimento mas, mais comumente, a partir dos 18 meses com tónica entre o primeiro ano de vida e o segundo, período em que a aquisição da linguagem, por parte da criança, deve evoluir rapidamente e é pois, precisamente o atraso ou anomalia nesta área, o motivo mais frequente de alerta aos pais. Para além deste, o facto de a criança ser excessivamente calma e sonolenta ou, por outro lado, chorar arduamente durante longos períodos de tempo também alerta os progenitores, assim como o facto de o bebé não gostar de colo ou rejeitar o aconchego e, posteriormente, não imitar nem evoluir no sentido de partilhar sentimentos ou sensações nem demonstrar comunicação gestual vulgarmente observada nas crianças de curta idade. Geralmente, estas crianças não procuram o contacto ocular com outrem ou mantêm-no por um período de tempo muito curto (Mello, 2005).

Tal como já foi enaltecido na sublimação do conceito, a PEA é um distúrbio do comportamento que consiste numa tríade de dificuldades: de comunicação, socialização e nos jogos simbólicos ou imaginativos. A dificuldade de comunicação ou alteração da linguagem é o alerta mais frequente nas crianças com esta perturbação. Os seus extremos passam pela ausência total de linguagem, numa criança com 2/3 anos, até à alteração na compreensão e pragmática da linguagem, isto é, no seu uso social. É caracterizada pela dificuldade em utilizar, com sentido, todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal que inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal. A falta de sorriso social, olhar as pessoas, gestos e vocalizações comunicativas são várias das características fulcrais do seu comportamento. Dentro da grande variação possível na severidade desta perturbação, é possível encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldades de comunicação por qualquer outra via, como podemos igualmente encontrar crianças que apresentem linguagem verbal, porém repetitiva e não comunicativa. Muitas destas crianças com linguagem verbal repetem simplesmente o que lhes foi dito (ecolália imediata), outras repetem frases ouvidas há horas ou até mesmo dias antes (ecolália tardia). É também comum que crianças autistas com um Q.I. mais elevado, repitam frases ouvidas anteriormente e de forma adequada ao contexto, embora, geralmente, nestes casos o tom de voz possa parecer estranho e teatral. Entre as alterações linguísticas mais frequentes encontram-se a inversão prenominal e a ecolália. São também comuns alterações fonológicas frequentes, semânticas, defeitos na articulação e monotonia e instabilidade no timbre e no tom de voz. Estas crianças apresentam alterações na linguagem receptiva, nomeadamente para perceber a informação assim como um baixo nível de compreensão gestual (NICHD, 2002).

A dificuldade de socialização, ou a alteração do comportamento social, ponto crucial do autismo, significa a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de partilhar sentimentos, gestos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas. O sintoma mais típico nesta perturbação é a falta de reciprocidade na relação social. O desenvolvimento do comportamento social decorre com ausência absoluta de resposta emocional; as chaves da empatia

são factos ausentes ou são rudimentares, com incapacidade para partilhar com os seus pares as sensações experimentadas, pelo que a sua alegria ou tristeza podem parecer completamente enigmáticas. O défice social é mais evidente nos primeiros anos de vida ainda que muitas vezes estas crianças pareçam ser bastante afectivas por se aproximarem de outros abraçando-os e tocando-os, quando na verdade esta postura é indiscriminada, sem diferenciar pessoas, lugares ou momentos. A privatização do social, imposta por esta síndrome, que faz com a criança com autismo tenha uma consciência pobre acerca de outrem, é maioritariamente responsável pela diminuição ou ausência total da capacidade de imitação, que se enaltece como um pré-requisito fulcral para a aprendizagem, e também pela dificuldade de se colocar no lugar do outro assim como de compreender os factos a partir de outra perspectiva. Também o olhar se distingue como uma característica ordinária da PEA, cujas crianças portadoras prescindem do olhar dos outros, recorrendo ao espaço. O contacto ocular, que por vezes possa existir, é frio, vazio e fugaz, sem qualquer conteúdo comunicativo; a forma de olhar dota a sua face de um aspecto inexpressivo ou enigmático, impossibilitando qualquer suspeita do que ocorre no seu interior. Existe, pois, na maioria dos casos, uma ausência de expressão facial, para qualquer tipo de situação (Mello, 2005).

No que se refere à dificuldade no jogo simbólico, esta aceita como substantivos os termos “rigidez” e “inflexibilidade”, estendendo-se às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamentos da criança. Exemplo disto são os comportamentos obsessivos e rituais, compreensão literal da linguagem, falta de aceitação de mudanças e grandes dificuldades em processos criativos. Esta dificuldade é notória através das formas distintas de brincar, destituídas de criatividade, e pela exploração peculiar de objectos e brinquedos. Em crianças com esta perturbação, mas que apresentam um nível de inteligência mais desenvolvido, pode perceber-se a fixação em determinados assuntos, na maioria dos casos incomuns nos seus pares, como por exemplo calendários ou animais pré-históricos, o que é muitas vezes confundido com um Q.I. mais elevado do que o dito normal.

Para além desta tríade (principal) podem também ocorrer outras alterações motoras e cognitivas. As alterações motoras, incluídas nos critérios de diagnóstico, caracterizam-se por padrões restritivos de comportamentos repetitivos e estereotipados. Estes últimos, também denominados como *comportamentos auto-estimulador*, reflectem um défice criativo associado ao autismo e, por norma, é descrito como um comportamento repetitivo, persistente e reiterado, cuja finalidade é a retro-alimentação sensorial ou cinestésica. Os comportamentos auto-agressivos também podem representar uma característica das alterações motoras que se observam nestas crianças. Contudo, não são exclusivas uma vez que também se podem observar em crianças com atraso mental ou em adultos com esquizofrenia. O comportamento auto-agressivo implica outros prejuízos indirectos, como a constrição física e a restrição do desenvolvimento psicológico e educativo da criança (idem).

Apesar da falta de consenso entre os investigadores, parece ser claro que existe também um défice generalizado nas diferentes áreas do desenvolvimento cognitivo. Os processos de atenção, sensoriais, perceptivos e intelectuais são alterados. Os mais enfatizados são os perceptivos sensoriais e a capacidade intelectual. Nas crianças autistas, as qualidades manipulativas e memória automática são evidentes mas, ainda assim, no que respeita a tarefas que requerem um processamento sequencial, o seu rendimento é notavelmente inferior. Apesar do processamento da

informação ser diferente entre crianças autistas e as ditas “normais”, a capacidade intelectual de ambas possui as mesmas características. Outra característica essencial do autismo refere-se à resposta anormal que estas crianças apresentam perante a estimulação sensorial. As mudanças de rotina, como mudanças de casa, de móveis, e até de percurso, por norma perturbam estas crianças, uma vez que elas procuram incansavelmente preservar a invariabilidade do meio (Marques, 2000).

No despiste do seu diagnóstico adquirem também um papel preponderante os educadores de infância bem como os professores de Educação Básica. Uma vez que já referenciámos a idade prematura em que os comportamentos anormais das crianças autistas começam a notar-se, são estes profissionais de educação que, ao passarem grande parte do dia com as crianças, se devem manter alerta aos primórdios sinais para que se possam tomar medidas prematuras e adequar os currículos. A dificuldade em interagir com os seus semelhantes, a falta de interesse nas actividades desenvolvidas ou por outro lado o interesse obsessivo por determinados temas, as dificuldades de aprendizagem, bem com as arduidades em expressar-se gestual e verbalmente poderão tornar-se pontos cardiais para a orientação profissional educativa.

A partir dos primeiros sinais é crucial que o educador / professor procure uma orientação especializada bem como a partilha dos seus receios com a família. Na confirmação do diagnóstico a educação da criança deve ser desenvolvida por uma equipa multidisciplinar que de mãos dadas, num trabalho conjunto e objectivo, procurem a adequação de estratégias para um melhor desenvolvimento do aluno ao nível pessoal, emocional e social bem como nos seus aprendizados escolares.

### 4.3. Autismo e compreensão social

As diferentes investigações executadas sobre as emoções parecem confirmar que enquanto o desenvolvimento evolutivo das emoções segue um processo gradual espontâneo nas pessoas ditas “normais” (Baron-Cohen & Bolton, 1993;), os indivíduos portadores da síndrome de autismo, manifestam graves défices no que respeita à aquisição deste desenvolvimento, incluindo, imensas dificuldades para compreender e, em consequência, oferecer razões às emoções experimentadas por outrem.

Aos 3 - 4 anos de vida, enquanto as crianças ditas “normais” já distinguem que certas situações causam determinadas emoções, uma vez que a partir da sua experiência social descobrem o sentido entre os acontecimentos e as emoções que estes provocam e, posteriormente, generalizam este conhecimento a novas situações, o qual ajudará a compreender as emoções em si próprios e nos outros (Bisquerra, 2012), o mesmo não acontece com as crianças com P.E.A. uma vez que estes apresentam importantes défices na aquisição das dimensões mentalistas.

O mentalismo relaciona-se, pois, com a compreensão social ou compreensão da intenção do outro, explicado pela Teoria da Mente e definido como a capacidade de inferir e deduzir o que os outros pensam, crêem ou sentem num determinado momento. Assim, a comunicação não verbal exige, por um lado, a capacidade perceptiva e compreensiva das expressões faciais dos outros e, por outro, a habilidade para a expressão dessa mesma modalidade. Pois bem, enquanto os diferentes estudos denotam uma maior dificuldade dos indivíduos com autismo no que diz respeito à denominação ou reconhecimento das emoções definidas como cognitivas em referência à atribuição causal de crenças ou desejos às emoções dos outros, a verdade é que as dificuldades destas pessoas persistem em relação às duas formas básicas do desenvolvimento emocional, tanto às emoções cognitivas como às emoções simples. Com efeito, Ekman (1993) y Hobson (1993), citados por Baron-Cohen & Bolton (1993), mostram como as pessoas com P.E.A. falham especificamente na identificação da expressão facial dos outros, a qual constitui um dos veículos mais importantes para a comunicação social.

Hobson (1993) confirma que os autistas obtêm piores resultados em tarefas de nomeação de emoções, demonstrando para estas áreas uma maior resistência evolutiva à melhoria do que no desenvolvimento comportamental, os estereótipos ou a conduta motora. Afirma, pois, que estas formas deficitárias, da percepção das emoções, devem-se a dificuldades para compreender as expressões emocionais e, ainda por existir dúvidas acerca da possibilidade destas habilidades serem requisitos para o reconhecimento das emoções ou, se pelo contrário, estas são o resultado das capacidades cognitivas, que facilitariam a sua compreensão, o que não há dúvida é de que ambos, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento perceptivo e emocional, que constituem processos do desenvolvimento psicológico, caracterizados pela sua sistematicidade no funcionamento cognitivo, podem ser afetados mutuamente nesta inter-relação.

Este problema complexo parece estar directamente relacionado com as diminuídas habilidades das pessoas com autismo para gerar meta representações cognitivas. Neste sentido, a capacidade para realizar meta representações implica a habilidade para simular a realidade observada e, em consequência, imaginá-la e descrevê-la de acordo com a própria crença sobre o

que as outras pessoas percebem, ou seja, baseia-se no ponto de vista dos outros sobre a mesma situação entendida. A partir do desenvolvimento da capacidade mentalista, as pessoas vão adquirindo as destrezas necessárias para entender os estados emocionais, tais como a alegria ou a tristeza observada nas expressões faciais de outras pessoas.

Numa síntese sobre os défices transcritos, Hadwin, Baron-Cohen & Howlin (2006) indicam as seguintes características do desenvolvimento evolutivo emocional nas pessoas com PEA: 1) insensibilidade perante os sentimentos de outras pessoas; 2) incapacidade para ter em conta o que os outros sabem; 3) incapacidade para iniciar amizades com compreensão intencional; 4) incapacidade para observar o nível de interesse de outrém; 5) incapacidade para analisar o significado do interlocutor; 6) incapacidade para compreender os mal-entendidos; 7) incapacidade para compreender o engano; 9) incapacidade para compreender as razões das acções dos outros; 10) incapacidade para compreender as convenções.

As investigações científicas que explicam as dificuldades dos indivíduos autistas como uma consequência da disfunção cognitiva para integrar as funções procedentes de uma diversa panóplia de processos psicológicos, foram complementadas com a Teoria da Coerência Central Cognitiva. Esta, foi proposta por Frith (2004) e Happé (1994), citados por Hobson (1993), que defende que as pessoas com PEA tendem a realizar um processamento da informação baseado nos detalhes ou nas partes do seu significado global devido à sua menor capacidade para oferecer coerência global aos fenómenos e objectos que observam ou percebem, pelo que o seu sistema de processamento se caracteriza pela desconexão e debilidade, isto é, existe um défice no estabelecimento das relações cognitivas

Na mesma linha de consenso, a Teoria da Percepção por Ojea (2008), explica que o processo perceptivo supõe um feedback contínuo entre a informação provinda do meio e a experiência acumulada pelo indivíduo na memória a longo prazo, sendo esta o resultado de ambos os tipos de processos que actuam conjuntamente: os processos guiados conceptualmente e os processos dirigidos pelos dados. Assim, o processo de codificação cognitiva, que facilita a ligação entre uma interpretação cognitiva e o estabelecimento da sua representação correspondente, exige que a informação adquira significado e coerência entre os dois níveis perceptivos que operam no sistema, dirigido conceptualmente e pelos dados. Neste sentido, os défices assinalados são determinados pelas dificuldades para realizar a representação semântica dos fenómenos e dos objectos ou análise de conteúdos e é precisamente neste nível que os outros processos da cadeia cognitiva são influenciados pelo défice anterior. Devido a esta dificuldade localizada, a aprendizagem limita-se à informação recebida, sem que se produza um processo indutivo de inferir, aplicável a outras situações diferentes ou a novos estímulos, persistindo então, as estratégias de pensamento literal (literalidade cognitiva) (Hobson, 1993).

Com efeito, são numerosas as investigações que demonstram a existência de défices perceptivos e de reconhecimento das emoções nos indivíduos autistas, cujo substrato etiológico parece encontrar-se na base biológica do desenvolvimento humano. Nesta panóplia de estudos, maioritariamente realizados em observações entre grupos de controlo e grupos experimentais, definido este último por indivíduos autistas, a conclusão suprema é que existe invariavelmente uma grande dificuldade no que respeita à compreensão social por parte das pessoas com PEA. Estas apresentam, perante expressões faciais reveladoras de estados emocionais, uma resposta emocional

mais baixa e também graves dificuldades para realizar adequadamente a percepção das expressões emocionais no que se refere tanto às emoções de carácter estático como às de carácter dinâmico. Os indivíduos autistas entendem com grandes dificuldade as tarefas de análise e juízos acerca das emoções dos outros assim como raramente conseguem identificar as emoções nos próprios pares com PEA. Por outro lado, apesar da maioria destes indivíduos serem capazes de reconhecer e perceber emoções simples, assim como superar tarefas da Teoria da Mente, estes mesmos indivíduos mantêm-se imensamente distantes da percepção das emoções complexas e da compreensão dos estados mentais.

Em apoio sobre a base da Teoria da Coerência Central, estudos demonstram que os autistas detêm a sua atenção nos detalhes das expressões faciais localizadas, ao contrário das pessoas ditas “normais” que mostram mais atenção para com as propriedades dinâmicas dos estados emocionais do que as expressões faciais em si mesmas. Ou seja, apesar de ambos utilizarem estratégias similares quando se trata de percepções, os indivíduos com PEA mostram importantes défices quando se trata de realizar percepções de estados emocionais, baseando-se em percepções do tipo parcial ou local, focalizando a sua atenção de forma selectiva (Mello, 2005).

Os indivíduos com esta síndrome apesar de apresentarem algumas facilidades na utilização de chaves e sinais visuais relativamente a objectos, contudo, e devido aos défices existentes na capacidade de processamento visual, demonstram dificuldades enormes no reconhecimento das emoções. Além disso, estes défices não se manifestam apenas sobre figuras ou esquemas faciais, estendem-se também à percepção de figuras em movimento e aos gestos corporais.

É importante também referir Shamay-Tsoory (2008) e o seu estudo sobre as dificuldades no reconhecimento e compreensão social do estado emocional da inveja em indivíduos com PEA. Sobre o desenvolvimento evolutivo emocional, numa amostra representada por adultos com autismo de alto rendimento e síndrome de Asperger, esta investigação demonstrou importantes défices na compreensão das emoções, especificamente da ‘inveja’, o qual é um aspecto importantes, já que denota que, ao contrário do que outros estudos afirmam que o desenvolvimento emocional melhora notavelmente com o desenvolvimento cronológico, nesta ocasião não se referem melhoras como consequência da evolução. Por outro lado, foi observado como consequência dos défices de reconhecimento e processamento facial e das expressões gestuais, estes défices são generalizados à percepção da compreensão da ameaça social (Hadwin, Baron-Cohen & Howlin, 2006).

Não existem diferenças substanciais entre pessoas autistas com alto funcionamento cognitivo ou não, no que respeita à capacidade de realizar previsões quanto ao comportamento pessoal a partir da observação do estado de ânimo manifesto nas expressões emocionais. É notório também que estas respostas de previsão são menos frequentes perante situações influenciadas pelo humor como variável de influência no comportamento e todavia menor quando se refere a estados de ânimos que dependem de informação implícita que não é transmitida de forma clara e precisa. Estes estudos explicitam a importância a memória mecânica tem no processamento da informação das pessoas autistas, assim como a incapacidade para realizar um processo de auto-compreensão das emoções observadas nos outros.

#### 4.4. A inclusão de crianças autistas

O âmbito da PEA, evoca com uma intensidade avassaladora as limitações dos indivíduos portadores em termos de chave de acesso, de comunicação e de perspectiva de evolução, mecanismos associados à crença na impossibilidade de permanência de sujeitos com esse distúrbio em outros espaços, como o ensino comum (Baptista, 2002). A literatura específica na área tende a reforçar a descrença na educabilidade das crianças com autismo, na medida em que os estudos se focam principalmente nas limitações causadas pelo transtorno. Aliado a isso, os mitos em relação ao desenvolvimento social do indivíduo autista faz com que imensas pessoas não encarem a inclusão escolar e social como algo possível e benéfico para estas crianças. Ainda assim, sabe-se que o desenvolvimento do comportamento social de qualquer criança requer, entre outros aspectos, oportunidades de troca com o meio e, portanto, torna-se necessário garantir essa oportunidade também às crianças com autismo para que a sua competência social seja desenvolvida.

Entretanto, conforme Tezzari (2002), a possibilidade de inclusão de crianças deficientes ainda está, lamentavelmente, associada aquelas que não implicam uma forte reestruturação e adaptação da escola. Neste sentido, crianças com prejuízos e défices cognitivos acentuados como psicóticos e autistas não são considerados nas suas habilidades educativas. O facto de existirem poucos estudos sobre a inclusão de crianças autistas na rede comum de ensino parece reflectir esta mesma realidade, isto é, a de que existem poucas crianças incluídas, quando comparadas aquelas com outras deficiências. Na medida em que o sujeito é apenas visto sob o ângulo das suas limitações, a crença na sua educabilidade e possibilidade de desenvolvimento estará associada à impossibilidade de permanência destes sujeitos em espaços como o ensino comum.

O autismo caracteriza-se por uma panóplia de problemas que envolvem o desenvolvimento da criança mas, entre eles, tal como já foi referido, eleva-se a atipicidade acentuada na interacção social e comunicação e, como consequência, as dificuldades em expressar as próprias emoções, de forma a que os outros possam compreendê-las, assim como a capacidade de leitura e entendimento das emoções de outrem.

De qualquer forma, a noção de que uma criança autista é um indivíduo não comunicativo, isolado e incapaz de mostrar afecto na sua totalidade, não corresponde às observações actualmente realizadas. De acordo, com Bosa & Calias (2002), a ausência de respostas das crianças autistas deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão daquilo que se está a exigir dela própria, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital. Neste sentido, julgar que a criança é alheia ao que acontece ao seu redor, restringe, muitas vezes, a motivação para investir na sua potencialidade para interagir. Na mesma linha de pensamento, Almeida (1997) postula a noção de que o ser humano está inaptamente programado para estabelecer vínculos sociais mas, que o desenvolvimento social só acontece na sequência de interacções, em qualquer estágio da vida. Adverte ainda que a trajectória individual não é determinada somente pelos componentes genéticos, nem somente nos primeiros anos de vida ainda que este seja um período crítico. Defende pois, que esta é sobretudo determinada pelas condições em que o desenvolvimento acontece, incluindo as mudanças biológicas esperadas, os sistemas de relações sociais que envolvem a

criança, etc.. Assim, sob esta perspectiva, a intervenção deve ser considerada através de uma perspectiva de colmatar as dificuldades que caracterizam qualquer síndrome.

Proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com os seus pares, possibilita o estímulo às próprias capacidades interactivas, impedindo o isolamento contínuo. Aliás, subjacente ao conceito de competência social está a noção de que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas através das trocas que acontecem no processo de aprendizagem social, requerendo sempre o máximo respeito pelas singularidades de cada criança. Desta forma, perante tais considerações, é notório que crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interacção para as crianças autistas, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil. De fato, a oportunidade de interacção com pares é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança e, portanto, é consensual que a convivência partilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, pode dar oportunidades contactos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento como o das outras crianças também, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças.

No decurso do tema é também importante relembrar que integração e inclusão são conceitos distintos: enquanto que na integração se investe na possibilidade de indivíduos com deficiência frequentarem escolas comuns de ensino, cujos currículos e metodologias se dirigem para as crianças ditas “normais”, na inclusão transfere-se o foco do indivíduo para a escola e, portanto, neste caso, é o sistema educacional e social que deve adaptar-se para receber a criança deficiente.

Um estudo realizado por Serra (2004) procurou verificar os efeitos da inclusão em escolas comuns nos comportamentos de uma criança autista. Os resultados mostraram que a inclusão trouxe apenas benefícios para a criança, que apresentou melhorias significativas da concentração nas actividades propostas, bom estabelecimento de relações com os colegas e no comportamento de atender ordens. Constataram-se também efeitos positivos da inclusão no seio da família, proporcionando um maior investimento desta na aprendizagem da criança e um aumento na credibilidade das suas potencialidades. De forma similar, Yang, Wolfberg, Wu e Kwu (2003) verificaram notáveis ganhos na interacção social recíproca e simbólica de crianças autistas que participaram em jogos e brincadeiras de grupo. Por outro lado, Bosa (2002), apurou que uma inserção não satisfatória dentro das redes sociais da sala de aula pode comprometer os benefícios propostos pela inclusão, possibilitando o aumento de riscos de isolamento, rejeição dos pares e baixa qualidade de amizades. Quando não existe ambiente e condições apropriadas à inclusão, as possibilidades de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças, apontando em conclusão para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efective.

Na mesma linha de pensamento, Tezzari & Baptista (2002) referem que, diante de uma inclusão adequada, ainda que uma criança apresente deficiências cognitivas acentuadas e apresente também dificuldades em relação aos conteúdos do currículo da educação comum, como pode ser o caso do autismo, ela pode beneficiar das experiências sociais e, portanto, o objectivo do aprendizado das coisas simples do dia a dia (por exemplo: conhecer-se, estabelecer relações) poderá ser o de as tornarem mais autónomas e independentes possíveis, podendo conquistar o seu lugar na sociedade, escola e família. Deste modo, na medida em que esses “conteúdos” vão sendo

desenvolvidos e “aprendidos” por esses alunos, torna-se possível a entrada de outros teores educativos como a alfabetização e a matemática.

Com a educação de todas as crianças conjuntamente, aquelas que possuem alguma necessidade educativa especial, seja qual for, têm a oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade sendo que os professores melhoram também as suas habilidades profissionais e a sociedade funciona de acordo com o valor da igualdade de direitos para todas as pessoas.

Segundo Mota, Carvalho & Onofre (2003), e tal como já referimos, as crianças com autismo revelam dificuldades de aprendizagem muito específicas por apresentarem alterações qualitativas das interações sociais, da comunicação verbal e não verbal tanto receptiva como expressiva, perturbações do comportamento e grande redução da capacidade de imaginação e de fantasia. No entanto, a aprendizagem destas crianças também pode ser melhorada, e apresentar uma melhoria significativa, se forem utilizados métodos educacionais específicos que reconheçam e procurem compensar estas dificuldades e que criem ambientes estruturados e programas diários que têm como resultados práticos o aumento das suas capacidades funcionais e a redução das suas limitações e comportamentos inadequados. Ao começar a utilizar métodos de ensino baseados em técnicas de modificação do comportamento, realmente eficazes, a educação converteu-se a partir da década de 70, no principal tratamento, sendo reconhecida como a melhor forma de melhorar a qualidade de vida destas crianças com PEA e de as aproximar do mundo das outras pessoas (Bautista, 1993). Neste âmbito, o trabalho conjunto entre professores e famílias ampliando as trocas de informação, o planeamento de estratégias e a partilha de resultados, torna-se fulcral para a inclusão destas crianças.

## **CAPÍTULO II**

### **Metodologia Empírica**

## 5.1. *Design da Investigação*

A presente investigação qualitativa denomina-se por estudo de caso. Segundo Yin (1989), constitui um dos modelos tipo de investigação das ciências da educação, consistindo numa descrição e análise detalhada de unidades sociais ou entidades educativas únicas. Aldeman (1997) define-o como um termo genérico que engloba uma família de métodos de investigação que têm em comum o foco de investigação sobre um caso e, por outro lado, Bogdan e Bilken (1982) como um exame detalhado de uma situação, de um único sujeito, de um único depósito de documentos ou de um evento em particular [citados por Arnal et al (1992)].

O estudo de caso inclui-se nos grandes enfoques teóricos ideográficos que estudam um caso em profundidade e cuja finalidade passa pela compreensão profunda da realidade singular: indivíduo, família, grupo, instituição social ou comunidade. É um projecto de investigação particularmente apropriado para estudar um caso ou situação com uma certa intensidade num curto período de tempo e permite a concentração num facto específico ou situação e a identificação dos distintos processos interactivos que o constituem (Walker, 1982).

O estudo de caso deve considerar-se como uma estratégia para o alcance de tomada de decisões. Através da sua flexibilidade e aplicabilidade a situações naturais, possibilita a concepção de hipóteses e descobrimentos centralizando o seu interesse num indivíduo, evento ou instituição. Para Merriam (1988), existem quatro propriedades essenciais deste método de investigação: ser “particular”, “descritivo”, “heurístico” e “indutivo”. Neste sentido, é particular por se centrar numa situação particular, evento, programa ou fenómeno; é descritivo porque pretende realizar uma intensa descrição do fenómeno estudado; é heurístico por esclarecer o leitor na compreensão do caso; e é indutivo uma vez que chega a generalizações, conceitos ou hipóteses partindo dos dados obtidos.

Este desenho investigativo assenta no estudo particular de uma situação, neste caso do desenvolvimento da competência emocional em crianças autistas, num curto período de tempo, e o seu enfoque metodológico vai de encontro a uma vertente qualitativa. Tal vertente justifica-se por ser indutiva - apresentando uma teoria fundamentada pelo estado de arte -, holística - por ter em conta a realidade global do caso - e naturalista, uma vez que a investigação é desenvolvida em contexto natural. Neste sentido, existe uma ampla sensibilidade ao “contexto” e o plano de investigação desenha-se como flexível e descritivo tendo por objectivo primordial o desenvolvimento de conceitos, alcançando a compreensão de fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados (propriedade indutiva).

No estudo de caso, o investigador pode estudar o impacto de uma inovação específica numa escola, uma experiência de renovação curricular, ou pode avaliar uma instituição escolar, um dia na vida de um professor, de um aluno ou de um adulto, entre outros. Todos estes estudos, ainda que tão diferentes, têm em comum a dedicação ao conhecimento e descrição do idiossincrático e específico como legítimo em si mesmo (Walker, 1982). Neste sentido, e segundo Ary et al (1987), citado por Arnal et al (1992), o estudo de caso assenta nos seguintes objectivos:

- a) Descrever e analisar situações únicas;

- b) Conceptualizar hipóteses para posteriormente contrastar com outros estudos mais rigorosos;
- c) Adquirir conhecimentos;
- d) Diagnosticar uma situação para orientá-la numa perspectiva de melhoria;
- e) Completar a informação desenvolvida por investigações estritamente quantitativas;

A natureza do estudo de caso pode ser bastante heterogénea e, portanto, condiciona o seu nível descritivo, interpretativo, avaliativo ou até vários de uma vez. De qualquer forma, como em toda a investigação educativa, no estudo de caso existe a planificação, a recolha de dados, a sua análise, a posterior interpretação da informação e a elaboração de um relatório. Inscreve-se, pois, dentro da lógica que direcciona as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação dos dados referentes aos modelos qualitativos, com a peculiaridade de que o objectivo da investigação é o estudo intensivo e profundo de um ou poucos casos de um fenómeno ou situações.

No que respeita às estratégias e instrumentos de recolha de dados inscritas neste tipo de investigação, embora a observação e a entrevista sejam maioritariamente utilizadas, pode ser incluída qualquer outra técnica que o projecto necessite sendo seleccionada pela sua propriedade. Patton (1978) considera que os estudos de caso incluem dados posteriores à observação, às entrevistas, documentos pessoais, terceiras pessoas, etc., e que ao longo do tempo proporcionam um grande armazenamento de informação. Respectivamente, os dados da presente investigação serão recolhidos através da triangulação de fontes e metodologias (observação de campo/directa e/ou participante, entrevistas, questionários e diários), será analisada aprofundadamente uma entidade, neste caso um grupo de crianças autistas e a pesquisa será dirigida aos estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses do processo de construção do conhecimento. Não serão utilizadas formas experimentais de controlo ou manipulação e a pesquisa é desenvolvida com questões "como?" e "porquê?".

A nossa investigação assenta num processo conceptual de investigação-acção que engloba uma ampla gama de abordagens e estratégias de investigação cuja especificidade se caracteriza por ser uma alternativa ao modelo de pesquisa tradicional, tendo como motivo dar solução à situação específica e neste caso através do Plano de Intervenção para as crianças de estudo. Para Elliott (1981;1), a investigação-acção define-se como *“um estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da acção dentro da mesma”*, Caracteriza-a como uma reflexão sobre as acções humanas e as situações sociais vividas pelos professores que têm como objectivo ampliar a compreensão do professor nos seus problemas práticos. As acções perspectivam a modificação das situações uma vez que se alcança uma compreensão mais profunda dos problemas. Arnal et al (1992), evocando Kemmis (1984), acrescenta que a investigação-acção não se constitui apenas como uma ciência prática e moral mas também como uma ciência crítica; é, pois, uma forma de indagação e auto-reflexão dos participantes em situações sociais para melhorar a racionalidade e justiça *“das próprias práticas sociais ou educativas”*, *“da compreensão destas mesmas práticas”* e *“das situações em que estas se realizam”*. Através do mesmo autor, cita também alguns pontos - chave do processo de investigação - acção:

- 1) Propõe melhorar a educação através da sua mudança e a aprendizagem a partir das consequências das mudanças;
- 2) É participativa; os indivíduos trabalham para melhorar as suas próprias práticas;

- 3) A investigação segue uma espiral introspectiva: uma espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão;
- 4) É um processo sistemático de aprendizagem, orientado a prática (acção criticamente informada e comprometida);
- 5) Induz à construção de teorias sobre as práticas;
- 6) Exige que as práticas, as ideias e as suposições sejam submetidas a provas;
- 7) Concebe amplamente e de forma flexível tudo aquilo que pode constituir-se como provas, isto é, implica registar, reconstruir, analisar os nossos próprios juízos, reacções e impressões;
- 8) Exige a presença de um diário pessoal para registo das próprias reflexões;
- 9) Inicia-se com pequenos ciclos de planificação, acção, observação e reflexão, avançando para problemas de maior envergadura;
- 10) Permite construir uma justificação racional do nosso trabalho educativo mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e examinada criticamente a favor do realizado.

Mediante o prescrito, Choen y Mayon (1985), delineiam os objectivos deste tipo de investigação e categorizam-na como um meio para resolver problemas diagnosticados em situações específicas ou de melhorar uma série de circunstâncias; um meio de formação permanente; um modo de inserir novas abordagens no ensino e aprendizagem; um meio de melhorar as comunicações entre os práticos e os investigadores. Assim, adaptando as versões investigativas destes autores e de Escudero (1987), o processo de investigação-acção articula-se em torno de uma primeira fase que passa pela identificação de um problema baseado na análise da realidade para compreender como e porque ocorre através da revisão da literatura. Seguem-se a definição de objectivos e a selecção dos procedimentos de investigação para, posteriormente, se elaborar um plano de acção justificado e eger os respectivos procedimentos de avaliação sobre a implementação do mesmo. Finalmente, interpretam-se os dados obtidos construindo-se uma reflexão crítica sobre o sucedido à luz dos critérios estabelecidos e, conseqüentemente, uma teoria pessoal de todo o processo.

Elevam-se à medida da sua importância, também, os instrumentos e técnicas utilizados em todo este processo e à luz do que Elliott (1981) propõe, transcrevem-se, então, os utilizados no desenvolvimento deste projecto: os “diários”, realizados pelos investigadores, que contêm observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações; a “análise de documentos” como os processos individuais, os PEI, trabalhos escolares, programas e currículos, que permitem a delineação do perfil de cada elemento da amostra assim como a compreensão contextual do ambiente educativo; as “entrevistas”, neste caso entre investigador/professor no sentido de ampliar o conhecimento sobre o grupo-amostra; questionários e inventários.

## 1) NECESSIDADE, PROBLEMA, EXPECTATIVAS

Quanto eficaz / eficiente é a intervenção? Como optimizá-la?  
Quais são os seus efeitos? Porque aparecem determinados efeitos?

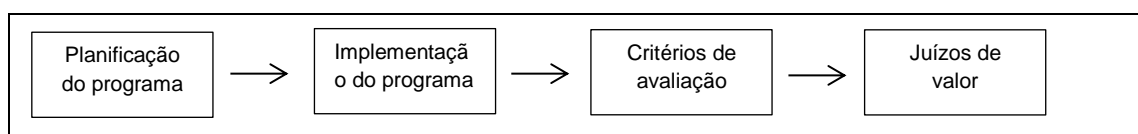
## 2) OBJECTIVO

Avaliar, tomar decisões, otimizar, exigir responsabilidades, comparar eficácias

## 3) SITUAÇÕES, ASPECTOS

Identificação, leitura e compreensão de emoções

## 4) MODELO, ESTRATÉGIA, PROCEDIMENTO



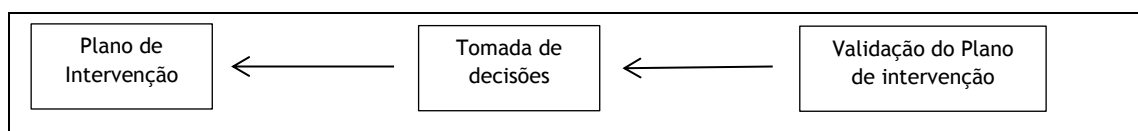
## 5) RECOLHA DE DADOS

Observação, documentos e análise de conteúdo, entrevistas, IDEA, PDCS

## 6) ANÁLISE DE DADOS

Tratamento da análise de conteúdo, triangulação de dados

## 7) PROCESSO DE AVALIAÇÃO



Quadro n.º 3 - Design da Investigação

Dissemos na introdução que o problema da nossa investigação enquadra-se no seguinte enunciado: É possível que três crianças diagnosticadas com Autismo, pertencentes a um agrupamento da cidade de Castelo Branco, através da identificação de emoções inertes a um Programa de Desenvolvimento de Compreensão Social, consigam desenvolver e melhorar a sua habilidade social?

Mediante o problema prescrito e na procura de oferecer uma solução à situação das crianças de estudo, estabeleceram-se as seguintes questões condutoras da investigação:

**Questão 1:** *Serão as crianças autistas, pertencentes ao grupo - amostra, capazes de identificar as emoções e as expressões que destas derivam?*

**Questão 2:** *Quanto eficaz / eficiente é o Programa de Desenvolvimento de Compreensão Social?*

**Questão 3:** *Quais os efeitos do Programa de Desenvolvimento de Compreensão Social nas crianças autistas?*

O objectivo do estudo de caso passa por descrever e analisar uma situação única, que contrastem posteriormente com outros dados, adquirir conhecimentos, diagnosticar uma situação e completar a informação recolhida, etc.. gerar hipóteses que contrastem posteriormente com outros dados, adquirir conhecimentos, diagnosticar uma situação e completar a informação recolhida, etc.. Como critérios de qualidade relacionados com as componentes fundamentais do estudo apresentam-se: Adequação, Clareza, Carácter Completo, Credibilidade, Significado, Criatividade e Carácter Único [Goetz e LeCompte (1984), cit. por Gonçalves, Sá e Caldeira (2004/2005)].

## 5.2. Questões de Investigação

Os programas educativos facilitadores da comunicação social devem incluir intrinsecamente, os objectivos específicos relacionados com a compreensão social, tanto nos seus níveis mais básicos, relacionados com reconhecimento das expressões faciais, como nos níveis cognitivos superiores que incluem a capacidade de compreensão do reconhecimento das emoções baseadas em crenças. O seu objectivo primordial deve ser o de adquirir a capacidade de compreensão das intenções de outrem, através da expressão facial ou do próprio discurso.

Com efeito, são muitos os programas educativos utilizados que têm como objectivo fundamental o desenvolvimento da comunicação, da interacção social e da ficção, o qual se deve a que estes factores constituam os défices básicos nucleares da PEA (Wing, 1976). Muitos destes programas têm como pilares básicos a Teoria da Mente uma vez que esta representa a chave para compreender o desenvolvimento das habilidades sociais e da comunicação social e, conseqüentemente, o desenvolvimento emocional dos indivíduos autistas. Note-se alguns exemplos de investigações: Begeer, Riefe e Terwogt (2006) demonstram como a compreensão emocional das pessoas com autismo melhora sensivelmente quando as expressões faciais se relacionam com situações relevantes para os sujeitos, o que demonstra a importância dos factores ambientais e situacionais com alto conteúdo funcional aplicados como fundo metodológico nos programas de desenvolvimento da compreensão social. Lacava, Golan e Baron-Cohen (2007) aplicam um programa de desenvolvimento emocional mediante tecnologia assistida a sujeitos com PEA com o objectivo de adquirir o reconhecimento de emoções tanto simples como complexas, mediante um guia interactivo das emoções aplicado em casa e na escola. Tal como demonstram os resultados, após a aplicação do software, os alunos melhoram sensivelmente tanto o reconhecimento das expressões faciais como as expressões do tom de voz. Também Scambler, Hepburn e Rutherford (2007) realizam um estudo baseado na aplicação programática para o desenvolvimento de emoções em crianças autistas, baseado nas trocas de tom de voz a partir da interacção com um adulto e observam como, mediante o processo de imitação do tom de voz do adulto, foram geradas aprendizagens das emoções básicas apontando para a importância que os programas de desenvolvimento emocional têm para a população com PEA (Rúa, 2010).

A partir destas explicações, o presente estudo terá como perguntas de investigação, as seguintes questões:

**Questão 1: Serão as crianças autistas, pertencentes ao grupo - amostra, capazes de identificar as emoções e as expressões que destas derivam?**

O conhecimento emocional assume-se como fundamental no desenvolvimento global do indivíduo uma vez que tem impacto ao nível do seu ajustamento social e favorece a construção de relações sociais positivas, assim como o seu desempenho académico e profissional Bonhert, Crnic e Lim (2003). Uma vez que as crianças autistas não apresentam a capacidade de ler naturalmente as expressões faciais de quem as rodeia, criando este facto um défice na interacção social e nas relações com os outros (Saarni, 1997), é fulcral que os profissionais de educação, assim como as

famílias destas crianças, criem oportunidades, metodologias e estratégias que as auxiliem na construção do saber emocional, isto é, ao nível da identificação e reconhecimento das emoções nelas próprias bem como nos outros.

**Questão 2: Quanto eficaz / eficiente é o Programa de Desenvolvimento de Compreensão Social?**

As competências emocionais são fatores essenciais para a prevenção e desenvolvimento pessoal e social e tal como foi referido os programas educativos facilitadores da comunicação social devem incluir intrinsecamente, os objectivos específicos relacionados com a compreensão social, tanto nos seus níveis mais básicos, relacionados com o reconhecimento das expressões faciais, como nos níveis cognitivos superiores que incluem a capacidade de compreensão do reconhecimento das emoções baseadas em crenças. Como referem Bisquerra y Pérez (2007) o seu objectivo primordial deve ser o de adquirir a capacidade de compreensão das intenções de outrem, através da expressão facial ou do próprio discurso. Se o ensino destas habilidades depende de forma prioritária da prática, do treino e do seu perfeccionismo, e uma vez que o PDCS contempla estas metodologias a sua eficiência deve elevar o exercício das habilidades emocionais na sua conversão para uma resposta adaptativa do repertório natural de cada criança do estudo.

**Questão 3: Quais os efeitos do Programa de Desenvolvimento de Compreensão Social nas crianças autistas?**

A educação emocional deriva do conceito de emoção e suas implicações e, portanto, a fundamentação desta tipologia educativa tem que passar, de forma crucial, pelos marcos conceptuais das emoções. Além do sentido preventivo deste tipo de educação, em frente aos múltiplos comportamentos de risco do século XXI, Scales & Leffert (1999) defendem que a mesma também permite que crianças e jovens experimentem um maior bem-estar pessoal apresentando mais probabilidades de alcançar um bom rendimento académico assim como relações sociais proveitosas para a vida. As aplicações da educação emocional podem ser exercidas em diversas situações como a comunicação efetiva e afetiva, a resolução de conflitos, a tomada de decisões, a prevenção de comportamentos de risco. No fundo, trata-se de desenvolver a autoestima, com expectativas realistas sobre si próprio, desenvolver a capacidade de realizar experiências ótimas e a capacidade de adotar uma atitude perante a vida e, tal como enumerado anteriormente, algumas investigações práticas, nomeadamente através da implementação de Programas de Intervenção, confirmam a o desenvolvimento evolutivo na Compreensão Social das crianças autistas.

### 5.3. Os sujeitos e o seu contexto

#### 5.3.1. O contexto escolar que frequentam

A Escola Básica do 1º Ciclo, designada por nós como XX, onde se desenvolveu a presente investigação, está integrada num Agrupamento Vertical urbano e fica situada em Castelo Branco numa zona urbana. Tem um regime de funcionamento duplo - manhã e tarde -, conta com vinte e quatro professores no total, seis auxiliares de acção educativa e duzentos e oitenta e um alunos, entre os quais sete com necessidades educativas especiais.

Do que foi observado, o espaço físico interno parece ser adequado às necessidades funcionais da Escola e no que diz respeito ao espaço exterior, apesar da inexistência de um pátio exterior coberto, pode-se referir que existem as condições adequadas a toda a população escolar que a instituição serve. O edifício, no seu interior, no andar inferior tem um pequeno *hall* de entrada rectangular, seguido de um outro, com 7 salas de aula laterais onde se inclui a Unidade de Ensino Estruturado, o *buffet* junto da cozinha e uma arrecadação para os produtos alimentares; uma sala para Auxiliares de Acção Educativa e dois espaços para arrecadação de materiais. Existem, também, dois espaços destinados a guardar o material didáctico e audiovisual, bem como, o material de desgaste e apoio à prática pedagógica, uma sala e dois gabinetes para apoio e complemento educativo, um espaço para a reprografia, um ginásio para a prática desportiva e aulas de psicomotricidade, duas casas de banho para alunos e adultos, uma sala de professores, uma sala para a coordenação da escola e um pequeno espaço para arrumação de materiais de limpeza.

No andar superior existem um gabinete para apoio e complemento educativo e atendimento aos pais/encarregados de educação, um espaço destinado às actividades de Expressão e Educação Musical e Coro Orff, e uma biblioteca contígua a uma sala de informática.

Note-se que uma vez que a Unidade de Ensino Estruturado tem localização no andar inferior do espaço escolar, qualquer criança que a frequente tem acessos facilitados a todos espaços necessários. A localização da U.E.E. permite também um percurso mínimo até à área do *buffet* bem como às casas de banho e ainda, que a sala de informática e a biblioteca sejam localizadas no andar superior, a Unidade dispõem de todos os materiais didácticos necessários às respectivas actividades.

No que respeita ao mobiliário, a escola de Santiago tem mobiliário suficiente para responder às necessidades das crianças, nas salas de aula e nos restantes espaços, num estado razoável de conservação. O material didáctico e áudio-visual, por seu lado, ainda que num estado razoável, parece ser insuficiente para a população escolar que serve, estando também pouco adequado às exigências do novo currículo e ao processo de ensino-aprendizagem. Também o material informático existente é insuficiente e desactualizado assim como todo o fundo documental da Biblioteca, não favorecendo as actividades que podem ser desenvolvidas.

No que respeita à U.E.E., parte aqui predominante, esta constitui um valioso recurso pedagógico da instituição escolar. Com base no ensino estruturado, utilizando o modelo TEACCH, procura tornar o ambiente em que os alunos se inserem mais previsível e acessível, ajudando-os a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interacção e aprendizagens. Esta resposta

educativa específica visa melhorar a qualidade devida das crianças/jovens com PEA, aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade.

O modelo TEACCH surgiu na sequência de um projecto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo. Foi desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores na década de 70, na Carolina do Norte (Estados Unidos da América). A filosofia deste modelo tem como objectivo principal ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida. O ensino estruturado que é aplicado pelo modelo TEACCH, tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular (Ministério da Educação, 2008).

Numa perspectiva educacional o foco do modelo TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA - *processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais* - e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento. É um modelo suficientemente flexível que se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças/jovens e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um (idem).

O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e actividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível:

- Fornecer uma informação clara e objectiva das rotinas;
- Manter um ambiente calmo e previsível;
- Atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais;
- Propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar;
- Promover a autonomia;

A criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e sequencialização, proporcionando segurança, confiança e ajuda a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças.

Neste sentido, o espaço físico detém-se como uma estratégia crucial para a execução dos objectivos do ensino estruturado, consistindo na forma de organizar e apresentar o espaço ou ambiente de ensino / aprendizagem e devendo apresentar-se estruturalmente de uma forma visual clara, com fronteiras e áreas bem definidas, permitindo que cada aluno obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens. Esta disposição é totalmente justificada pelas necessidades das crianças com autismo, auxiliando-as a entender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos, permitindo-lhe compreender o que se espera que realize em cada um dos espaços.

Numa Unidade de Ensino Estruturado podem ser criadas diferentes áreas. O espaço existente e as *necessidades* dos alunos estão na base da estruturação do espaço e na criação das que se

considerarem necessárias. Perspectivando i a U.E.E. da escola de estudo, a mesma dispõe-se da seguinte forma:

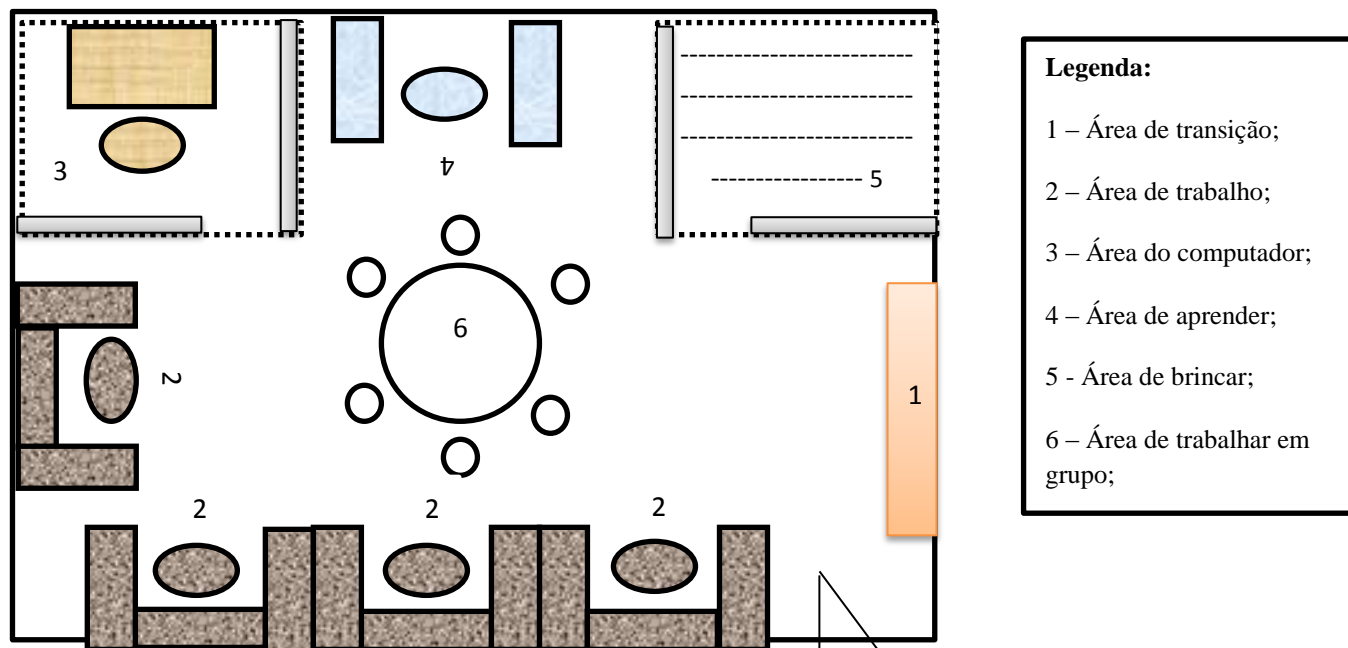


Figura 1: Disposição da Unidade de Ensino Estruturado

A Área de Transição corresponde ao espaço onde estão as presenças diárias, o quadro onde se escreve a data, um marcador meteorológico e os horários individuais que orientam as actividades diárias de cada alunos com pistas visuais que informam sobre *onde, quando e o que fazer* durante o dia ou parte do dia. Assim, planificam-se de forma previsível as mudanças que ocorrem ao longo do dia, ajudando o aluno a superar a resistência à mudança ou as alterações de rotina, mesmo em situações que possam parecer pouco significativas. Dar ao aluno a noção de sequência temporal, facilita a compreensão de ordens verbais, ajuda a diminuir os problemas de comportamento e desenvolve a autonomia.

Por sua vez, a Área de Trabalhar, correspondendo uma a cada aluno, discrimina a área em que se pretende que o aluno realize de forma autónoma as actividades já aprendidas. Também aqui existe um horário para cada criança, que permite acentuar a preponderância na sua autonomia. A Área do Computador é utilizada para ultrapassar eventuais dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, de atenção e motivação. Pretende contribuir para melhorar a coordenação óculo manual, o entendimento de conceitos, a manifestação de conhecimentos e para a utilização de alguns meios alternativos de comunicação. Por norma é utilizada sob a autorização da professora, de forma individual ou em parceria e também como forma de aprender a esperar, a dar a vez e a executar uma actividade partilhada.

A Área de Aprender transcreve-se como o espaço de ensino individualizado, limpo de estímulos distratores, onde se desenvolve a atenção e a concentração, ao mesmo tempo que novas competências e tarefas são trabalhadas e consolidadas com o aluno. Aqui são utilizadas estratégias demonstrativas, pistas visuais e verbais, ajudas físicas, reforços positivos e também actividades que vão ao encontro dos interesses de cada aluno.

Por seu lado, a Área do Brincar destina-se a aprender a relaxar, fazer momentos curtos de espera, permitir as estereotipias, aprender a brincar e trabalhar o jogo simbólico. Aqui existem materiais que provocam a descontração como um tapete, almofadas, brinquedos variados, música e vídeo, transformando-se num local privilegiado para a “inclusão inversa”, onde os pares e mesmo o adulto desenvolvem actividades criativas e estimulantes que podem servir de modelo.

Finalmente, a Área de Trabalho em Grupo prioriza o desenvolvimento de trabalhos em conjunto como sejam as actividades expressivas musicais, plásticas e outras e jogos de grupo. Por vezes, esta área recebe também o trabalho individualizado por uma questão de possibilidade de controlar o grupo num todo.

No que respeita ao horário de trabalho, cada criança tem um horário individual que dita cada actividade diária, tal como já foi referido. Ainda assim, na U.E.E. não existe um horário para as actividades que se desenvolvem no seu interior. Estas parecem ser desenvolvidas segundo as necessidades de cada criança e de acordo com o seu bem-estar. De qualquer forma, aos olhos da pedagogia parece ser importante que este tipo de horário seja definido para que organize o tempo e seja um suporte eficaz para a comunicação e interiorização de conceitos. Denota-se como uma forma de fornecer ao aluno a noção de sequência, indicando-lhe o que irá realizar ao longo do dia, ajudando-o na antecipação e na previsão e conseguindo, por este meio, o alcance da compensação da dificuldade em sequenciar e em se manter organizado, diminuindo a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração da rotina.

Tal como acontece com o horário, também não existe um plano de trabalho indicando as tarefas que o aluno tem de realizar em determinada área. Este é realizado de forma oral e de uma forma já incutida, ou seja, os alunos demonstram uma associação entre cada área e a tarefa que nela vão realizar. De qualquer forma um plano de trabalho prende-se como um formato de uma rotina securizante que permite adquirir a noção de princípio, meio e fim.

### **5.3.2. Caracterização Individual**

Neste estudo os participantes foram seleccionados através de uma amostra por conveniência e, para a constituir, teve-se em conta as características dos sujeitos com quem se desenvolveria a presente investigação.

Neste âmbito, os sujeitos participantes são alunos de um agrupamento de escolas da cidade de Castelo Branco, três rapazes, com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos de idade cronológica e todos apresentam um diagnóstico de Espectro de Autismo.

Estes alunos frequentam a Escola Básica XX, situada no centro urbano da cidade de Castelo Branco. Pelas suas claras necessidades educativas especiais a sua escolaridade encontra-se ao abrigo do Regime Educativo Especial (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) e, portanto, frequentam a Unidade de Educação Especial desta escola que contempla metodologias de ensino estruturado como seja, neste caso, o modelo *TEACCH* (*Treatment and Education of Autistic and Communication*).

### 5.3.2.1. Criança A

O aluno A é do sexo masculino, nasceu a 21 de Abril de 2000 e, portanto, tem 12 anos de idade cronológica. Reside na cidade de Castelo Branco e o seu agregado familiar é composto pelo pai e pela mãe.

#### a) Percurso escolar

O aluno A iniciou o seu percurso escolar aos 3 anos de idade, frequentando a creche da Santa Casa da Misericórdia até aos 6 anos de idade. Nos anos anteriores foi educado em casa pelos avós maternos durante o horário laboral dos pais. Findada a idade do pré-escolar, seguiu depois o seu percurso educativo na EB1 Horta D'Alva. No 1º ano de escolaridade, em 2007, revelando dificuldades anormais na aprendizagem bem como comportamentos irregulares, por um primeiro alerta da professora, o aluno foi encaminhado para a consulta em Psicologia.

Actualmente, esta criança frequenta o 7º ano de escolaridade com o apoio diário da Unidade de Ensino Estruturado da instituição escolar e também da Terapia da Fala. É um aluno que está abrangido pelo Dec.-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro, nas alíneas a) Apoio pedagógico personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no processo de Avaliação desde o ano lectivo 2009 / 2010. Tal como verificámos nos momentos de Observação Directa, o aluno A mantém um comportamento difícil, com tendência à oposição e recusa de tarefas e alguma agitação psicomotora. Na relação com o Outro, apesar de existir um distanciamento afectivo e social com os seus pares, permanecendo isolado no tempo de recreio, mantém uma relação bastante próxima com a professora de educação especial, com a terapeuta da fala e com as auxiliares de educação.

#### b) História familiar

Segundo os relatos da professora, o ambiente familiar desta criança parece ser um pouco disfuncional uma vez que os seus pais estão divorciados e nem sempre chegam a um consenso quanto à educação da mesma. Apesar de ser uma mãe atenta quando se fala com ela sobre factos relativos ao aluno, acontece bastante vezes que este não toma a medicação atempadamente revelando-se umas vezes demasiado sonolento e outras algo ansioso e agressivo. Apesar disso, ambos os progenitores acompanham a criança nas consultas regulares de Psicologia bem como na unidade de Neurodesenvolvimento e Autismo em Coimbra.

Desconhecemos se existem outros casos de PEA na família uma vez que a mãe, com quem tivemos contacto, não se mostrou disponível para uma entrevista acerca da criança.

#### c) História Desenvolvidor / Clínica

Após a análise dos documentos que constam do processo individual da criança A, sabemos que esta nasceu de trinta e seis semanas por parto normal. Começou a falar por volta do ano e a andar por volta dos vinte meses. Aos dois anos começou a ter comportamentos desajustados mas apenas aos 6, já no Ensino Básico, foi encaminhada para a consulta de Psicologia e posteriormente para a Unidade de Neurodesenvolvimento e Autismo. A observação/avaliação realizada nesta

primeira consulta permitiu confirmar o diagnóstico da perturbação de Autismo. Em Março de 2008, com idade cronológica de 7 anos e 10 meses realizou avaliação, na mesma Unidade, com a Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths e os resultados apuraram um Quociente de Desenvolvimento de 66 pontos e uma Idade Mental de 5 anos e 2 meses. O seu acompanhamento nesta Unidade tem sido contínuo bem como as consultas de Psicologia.

O aluno A apresenta maiores dificuldades ao nível compreensivo do que na expressão oral sendo que no primeiro parâmetro a criança apenas atinge um percentil de vinte e cinco aquando da prestação de provas, abaixo da média esperada para a idade pré-escolar, portanto bastante abaixo do que seria considerado normal na sua faixa etária. Ao nível da expressão encontra-se de acordo com a média esperada para a idade de 5 anos. Assim, de acordo com os dados obtidos, o Relatório de Avaliação em Terapia da Fala dita que esta criança apresenta um Atraso de Desenvolvimento da Linguagem com conseqüente Perturbação da Comunicação.

Por referência à CIF-CJ, o Programa Educativo Individual indica que o aluno apresenta dificuldades nas funções intelectuais (b117.3) e também ao nível das funções de adição, subtracção e outros cálculos matemáticos simples (b172.3). As suas competências de interacção com os colegas também são limitadas (d720.2) e tem também dificuldades em participar de todas as responsabilidades e privilégios relacionados com a escola, em cumprir exigências curriculares num programa educacional, cooperar com outros alunos, e seguir as orientações dos professores de modo a concluir as tarefas e projectos indicados (d820.3). Neste sentido, as adequações no seu processo de ensino e de aprendizagem, segundo o PEI, passam pelo estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas nas aprendizagens, como a interpretação oral e escrita, contagens, cálculo e socialização. A avaliação das suas competências dita a forma essencialmente oral, num período contínuo e em ambiente de sala de apoio e ensino estruturado. O seu Currículo Específico Individual predita também a eliminação de algumas áreas curriculares assim como uma constituição de turma reduzida. Todos os conteúdos trabalhados com este aluno têm um cariz funcional, incluindo a Matemática. Por outro lado, os conteúdos abordados relativamente à área de Língua Portuguesa, dadas as suas dificuldades, são no sentido do Desenvolvimento da Linguagem e Comunicação.

Segundo o CEI os domínios abordados predominantemente passam pela área da Autonomia, Desenvolvimento Físico, Língua Portuguesa e Matemática, Personalidade, Socialização, Comportamento e Ajustamento Sociais e Vida Diária. Para tal, procura-se uma orientação metodológica assente num trabalho estruturado, na adaptação dos conteúdos às capacidades e interesses do aluno, na sua estimulação através de materiais visualmente aliciantes, actividades curtas, motivadoras e significativas, no reforço constante e conseqüentemente na valorização de comportamentos e atitudes positivas, no estabelecimento de uma boa relação afectiva e no envolvimento da família no processo educativo do aluno.

### **5.3.2.2. Criança B**

O aluno B é do sexo masculino, nasceu a 11 de Dezembro de 2005 e, portanto, tem 7 anos de idade cronológica. Reside na cidade de Castelo Branco e o seu agregado familiar é composto pelo pai e pela mãe.

**a) Percurso Escolar**

Desde os primeiros tenros anos de idade demonstrou sinais de uma perturbação no desenvolvimento global, preocupantes aos olhos dos pais e da educadora da creche que frequentou entre o ano e os três anos de idade. Neste sentido foi sinalizado e encaminhado para o Projecto de Intervenção Precoce (ProIP) de Castelo Branco, pela equipa de Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra onde depois de diversas avaliações realizadas se confirmou o diagnóstico da perturbação de Autismo.

Actualmente, esta criança frequenta o ensino pré-escolar e conta com o apoio da Unidade de Ensino Estruturado do respectivo agrupamento escolar e também da Terapia da Fala, duas vezes semanais. Tal como a criança analisada anteriormente, este aluno mantém um comportamento difícil, com tendência à oposição e recusa de tarefas e alguma agitação psicomotora. Na relação com o outro mantém o distanciamento total dos seus semelhantes ainda que mantenha uma relação mais próxima dos adultos, como a educadora, a professora de ensino especial e a terapeuta da fala.

**b) História familiar**

Segundo os relatos da professora, o ambiente familiar desta criança parece ser bastante positivo. Os seus progenitores demonstram-se sempre interessados na sua educação e fazem questão de acompanhar o filho de forma contínua e sistemática. A mãe, por estar desempregada é quem passa mais tempo com a criança. Partilha informações, anseios e preocupações acerca da criança com a educadora bem como com a professora de ensino especial, e envolve-se na acção educativa realizada por estas.

Apesar de não se demonstrar disponível para uma entrevista, a progenitora informou-nos que na família não existe mais nenhum caso de PEA.

**c) História Desenvolvimental / Clínica**

Após a análise dos documentos que constam do processo individual deste aluno, sabemos que este nasceu de trinta e oito semanas por parto normal. Começou a falar por volta do ano e a andar por volta dos dezoito meses. Tal como já foi referido, esta criança demonstrou, prematuramente, sinais de uma perturbação no desenvolvimento global, preocupantes aos olhos dos pais e da educadora da creche. Neste sentido foi sinalizado e encaminhado para o Projecto de Intervenção Precoce (ProIP) de Castelo Branco, pela equipa de Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra onde depois de diversas avaliações realizadas se confirmou o diagnóstico da perturbação de Autismo.

Os diversos testes efectuados (psicológicos e de terapia da fala) confirmam que as suas capacidades, em especial na comunicação, interacção social e autonomia, são inferiores à média esperada para a sua idade cronológica. Demonstra limitações moderadas a graves de carácter permanente, ao nível das funções mentais, que condicionam a sua actividade e participação ao nível escolar e social.

Por referência à CIF, este aluno apresenta dificuldades mais acentuadas nas capacidades expressas em qualificadores como as funções intelectuais (b.117.3), funções psicossociais globais (b122.3) e funções cognitivas básicas (b163.3). De forma mais moderada expressa limitações ao

nível da aprendizagem e da aplicação de conhecimentos nomeadamente ao nível da imitação (d130.2), da aquisição de conceitos (d.1370.2) e de competências básicas (d.1150.2), da realização de tarefas e exigências gerais (d.2100.2). Tem dificuldades graves ao nível da comunicação (d3150.3), das interações e dos relacionamentos interpessoais (d.710.3). Por outro lado, esta criança revela algumas capacidades acima do esperado para o seu grupo etário nomeadamente ao nível da utilização do computador e de software, na leitura de palavras e números.

Na perspectiva de diluir as suas dificuldades, as adequações curriculares previstas para esta criança apostam no desenvolvimento de competências predominantemente situadas no campo da autonomia, socialização, desempenho verbal, motricidade global e coordenação óculo-manual. Estrategicamente o processo de ensino-aprendizagem do aluno conta com medidas educativas suplementares como sejam o apoio pedagógico personalizado, a inclusão assistida no grupo, reforçando de forma contínua as estratégias já utilizadas no seio do grupo-turma, o trabalho estruturado, a adaptação dos conteúdos às capacidades e interesses do aluno, o estabelecimento de uma boa relação afectiva e o envolvimento da família no processo educativo do aluno.

Esta criança não faz qualquer tipo de medicação.

### **5.3.2.3. Criança C**

O aluno C é do sexo masculino, nasceu a 27 de Março de 2003 e, portanto, tem 9 anos de idade cronológica. Reside na cidade de Castelo Branco e o seu agregado familiar é composto pelo pai e pela mãe.

#### **a) Percurso escolar**

Esta criança demonstrou sinais de uma perturbação no desenvolvimento global, desde os primeiros anos de idade. O alerta foi dado pela educadora da creche, que frequentou entre o ano e os três anos de idade, e partilhado pelos seus progenitores. Depois de uma primeira consulta psicológica, e tal como o aluno B, este aluno foi sinalizado e encaminhado para o Projecto de Intervenção Precoce (ProIP) de Castelo Branco, pela equipa de Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra onde depois de diversas avaliações realizadas se confirmou o diagnóstico da perturbação de Autismo.

O seu percurso escolar foi realizado numa sequência dita normal frequentando, posteriormente à creche, o ensino pré-escolar, sempre acompanhado por profissionais especializados na área. Actualmente, esta criança frequenta o 3.º ano do ensino básico, está integrado numa turma regular mas conta também com o apoio diário da Unidade de Ensino Estruturado do respectivo agrupamento escolar assim como da Terapia da Fala, duas vezes semanais, e da Consulta de Psicologia em sessões quinzenais.

Este aluno mantém um comportamento difícil, com tendência à oposição e recusa de tarefas que requeiram um elevado nível de autonomia, e alguma agitação psicomotora. Na relação com o outro mantém a distância dos seus semelhantes ainda que conserve uma relação mais próxima dos adultos, como a professora do ensino regular, a professora de ensino especial e a terapeuta da fala.

**b) História familiar**

Segundo os relatos da professora do ensino regular assim como da professora de ensino especial, o ambiente familiar desta criança parece ser bastante positivo. Os seus progenitores acompanham-no de uma forma contínua, sistemática e bastante preocupada. Ambos se interessam pela vida escolar do aluno fazendo questão de se envolver intrinsecamente no processo educativo.

Apesar de não se demonstrar disponível para uma entrevista, a progenitora informou-nos que na família não existe mais nenhum caso de PEA.

**c) História Desenvolvidora / Clínica**

Após a análise dos documentos que constam do processo individual deste aluno, sabemos que este nasceu de trinta e oito semanas por cesariana. Começou a falar por volta dos catorze meses e a andar por volta dos dezasseis meses. Tal como já foi referido, os sinais de uma perturbação no desenvolvimento global foram notórios numa idade prematura e depois de uma primeira consulta psicológica este aluno foi sinalizado e encaminhado para o Projecto de Intervenção Precoce (ProlP) de Castelo Branco, pela equipa de Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra onde depois de diversas avaliações realizadas se confirmou o diagnóstico da perturbação de Autismo.

Os diversos testes efectuados (psicológicos e de terapia da fala) confirmam que as suas capacidades, em especial na comunicação, interacção social e autonomia, são inferiores à média esperada para a sua idade cronológica. Demonstra limitações moderadas a graves de carácter permanente, ao nível das funções mentais, que condicionam a sua actividade e participação ao nível escolar e social. Ainda assim, as suas capacidades permitem-lhe a inclusão numa turma de ensino regular e note-se que este aluno transitou em todos os anos de escolaridade.

Por referência à CIF, este aluno apresenta dificuldades mais acentuadas nas capacidades expressas em qualificadores como as funções intelectuais (b.117.3), e funções psicossociais globais (b122.3) e funções cognitivas básicas (b163.3). De forma mais moderada expressa limitações ao nível da aprendizagem (d130.2), da aquisição de conceitos (d.1370.2) e da realização de tarefas e exigências gerais (d.2100.2). Tem dificuldades graves ao nível da comunicação (d3150.3), das interacções e dos relacionamentos interpessoais (d.710.3) ainda que estas últimas sejam num nível mais moderado.

Na perspectiva de diluir as suas dificuldades, as adequações curriculares previstas para esta criança apostam no desenvolvimento de competências predominantemente situadas no campo da autonomia, socialização e desempenho verbal. Estrategicamente, o processo de ensino-aprendizagem do aluno conta com medidas educativas suplementares como sejam o apoio pedagógico personalizado em contexto de sala TEACH, a inclusão assistida no grupo, reforçando de forma contínua as estratégias já utilizadas no seio do grupo-turma, o trabalho estruturado, o estabelecimento de uma boa relação afectiva e o envolvimento da família no processo educativo do aluno.

## 5.4. Técnicas de recolha de dados: instrumentos

Tuckman (2000) refere que normalmente existem três tipos de formas de recolha de dados que se podem utilizar num estudo de caso: 'Entrevistas', 'Documentos vários' (análise documental e/ou análise de conteúdo) e a 'Observação'.

No presente estudo, a recolha de dados será realizada apenas pelo investigador no contexto escolar, através da observação naturalista registada em grelhas e notas de campo; da análise documental aos vários documentos existentes no processo dos alunos; das entrevistas realizadas à professora de ensino especial e respectiva análise de conteúdo; do IDEA; e finalmente da implementação e avaliação do PDCS.

### 5.4.1. Observação Naturalista

A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vistas dos sujeitos. Consiste em observar o comportamento e as interacções à medida que vão acontecendo, mas presenciados pelo próprio investigador (Afonso, 2005). A sua vertente naturalista compreende a observação sistemática do comportamento humano e animal conforme ocorre natural e espontaneamente no seu meio habitual. É igualmente designada por observação ecológica uma vez que ocorre em meio ecológico. Ainda assim, a observação naturalista não é necessariamente uma observação do que ocorre na natureza mas sim uma observação do comportamento em ambientes e situações que não são criados artificialmente.

A observação naturalista, além de poder ser uma observação participante - em que o observador se integra nas actividades dos sujeitos cujo comportamento observa, interferindo assim no campo observado - pode também designar-se como não participante sendo o caso da presente. Esta é um modo de observação em que o observador não interfere no campo observado, isto é, nas actividades observadas. Em suma, existe observação naturalista quando, em contexto ecológico, os sujeitos observados são objecto de estudo sem saberem disso e não influenciados pelos objectivos do observador (Tuckman, 2000).

Na investigação desenvolvida foi criada uma matriz de Observação Naturalista para orientar e facilitar o registo descritivo dos períodos de observação (Apêndice II). Estes períodos ocorreram durante uma semana, com a duração de 45 minutos aproximadamente, sempre no período da manhã. O objectivo primordial desta observação foi recolher informação sobre o comportamento dos alunos, pertencentes à amostra, dentro e fora da aula assim como as suas relações sociais em ambas as situações.

A observação efectuada foi registada de forma descritiva de acordo com o que estava a ser observado e não sofreu qualquer tipo de interferência por parte do observador.

A observação naturalista revela-se bastante importante para o desenvolvimento deste estudo assumindo-se como uma técnica fundamental para diagnosticar e avaliar os comportamentos

inerentes à problemática da PEA nas crianças do grupo-amostra assim como para o planeamento da intervenção posterior.

#### 5.4.2. Pesquisa Documental

A análise de conteúdo permite uma descrição objectiva e sistemática do conteúdo que está a ser analisado (Bardin, 2007, in Malaca, 2007/2008). Desta forma, torna-se uma técnica imprescindível em investigação, pois muitas vezes o documento original é demasiado volumoso para ser utilizado como tal.

No presente estudo de caso foram consultados vários tipos de documentos inerentes ao processo de cada aluno, como os PEI's (Programa Educativo Individual); relatórios médicos patentando o seu diagnóstico, relatórios dos professores de turma que descrevem os desenvolvimentos e dificuldades do aluno, relatórios dos terapeutas que relatam a evolução dos mesmos.

Foram também consultados o Projecto Educativo do Agrupamento assim como o Projecto Curricular de Turma, visando a recolha de informações sobre a caracterização da escola, da sala e do grupo-turma onde as crianças estão inseridas, permitindo, desta forma, um melhor conhecimento sobre a contextualização das crianças em estudo.

Todos os documentos referidos foram consultados na escola referente à investigação, após a autorização prévia do director do Agrupamento, da professora de turma e dos pais/encarregados de educação das crianças em estudo. As informações recolhidas foram interpretadas apenas pelo investigador e como tal foi o próprio que lhe atribuiu significado.

#### 5.4.3. Entrevista Semi-Estruturada

Segundo Bell (1997) a entrevista é um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de uma profissional e de um leigo. A entrevista *“é uma conversa intencional geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por um dos indivíduos com o objectivo de obter informações sobre o outro”* (Biklen, 1994, 21). Este método de recolha de informação possibilita diversidade relativamente a questões e respostas assim como uma maior eficácia destas últimas. Além disso promove a interacção indirecta e permite uma reformulação constante para adequação aos objectivos visando a oportunidade de aprofundar informações.

A entrevista inerente à presente investigação é do tipo semi-estruturada e caracteriza-se pela existência de um guião previamente preparado que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da mesma. Não exige uma ordem rígida das questões e o seu desenvolvimento permite uma adaptação evolutiva ao entrevistado assim como um elevado grau de flexibilidade na exploração de questões. A entrevista semiestruturada é vantajosa relativamente á optimização do tempo disponível, ao tratamento sistemático de dados e à selecção de temáticas para aprofundamento (Cohen et al, 2000).

Elaborámos um guião e estruturámos de entrevista semiestruturada articulada com os objectivos desta investigação. O entrevistado - a professora de ensino especial - tomou conhecimento de todos os objectivos prescritos sobre o presente projecto, nomeadamente sobre as condições de realização, de anonimato, de confidencialidade e sigilo das informações facultadas, tendo assinado o respectivo termo de consentimento (Apêndice VII). Além da professora de educação especial tentou-se também a realização de entrevista com os encarregados de educação mas nenhum dos respetivos de cada criança se mostrou disponível para o fazer.

Assim sendo, delinearão-se duas entrevistas referentes ao momento antecedente e posterior à implementação do PDCS respectivamente, visando objectivos referentes aos mesmos (Apêndice V). Posteriormente a sua análise de conteúdo foi dividida em várias categorias, relativas à Compreensão Social, de forma a facilitar a assimilação da informação recolhida. Neste sentido, a análise de conteúdo da entrevista pré-programa foi dividida nas seguintes categorias: a) Tipo de dificuldades, b) Metodologias de trabalho, c) Emoções no currículo, d) Emoções: identificação, e) Emoções: plano de trabalho e dificuldades, f) Relações Sociais: a sua importância, g) Relações sociais no grupo-turma. No que respeita à análise de conteúdo da entrevista pós-programa, delinearão-se as seguintes categorias: a) PDCS: que importância; b) PDCS: a relação com o outro; c) PDCS: desenvolvimento da competência social; d) PDCS: que alterações?

A análise de conteúdo é encarada como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja para complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja para descobrir novos aspectos de um tema ou problema (Tuckman, 2000). Desta forma, a mesma será realizada tanto às entrevistas realizadas como às informações recolhidas dos documentos inerentes ao PEI de cada aluno. Os critérios utilizados nesta metodologia estiveram ligados à descrição, interpretação e categorização das informações recolhidas nos documentos, nas entrevistas e notas de campo.

#### **5.4.4. Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1994), é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / receção dessas mensagens. Para este investigador, esta técnica de investigação possui duas funções que podem ou não ser dissociadas na prática. A primeira diz respeito à função heurística, ou seja, a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta. A segunda refere-se à administração de uma prova, em que hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servem de directrizes apelando ao método de análise de uma confirmação ou de uma negação. Perante isto, e em relação à investigação qualitativa aqui desenvolvida a aplicação da análise de conteúdo reverte a favor da presença ou ausência de uma dada característica do analisado num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração.

Neste sentido, será realizada a análise de conteúdo às entrevistas realizadas à professora de educação especial (Apêndice VII) e às informações recolhidas nos documentos que constavam no

processo individual das três crianças. Os critérios utilizados na metodologia de análise de conteúdo e registo dos documentos estiveram aliados à descrição, interpretação e categorização das informações recolhidas nos documentos, nas entrevistas e nas notas de campo.

#### 5.4.5. IDEA (Inventário do Espectro Autista)

Precedentemente à aplicação do Programa de Desenvolvimento de Compreensão Social, foi também preenchido o Inventário do Espectro de Autismo (IEA) (Apêndice III) mediante os dados obtidos em cada processo individual, algumas observações e o auxílio das professoras de educação especial. Este Inventário, criado por Ángel Rivière em 1997, tem como principal objectivo avaliar doze dimensões características de pessoas com PEA e/ou com transtornos profundos de desenvolvimento. Engloba diferentes manifestações comportamentais, carências e excessos que podemos verificar nestas crianças. Agrupa os comportamentos em quatro grandes dimensões - 1) Socialização; 2) Comunicação e Linguagem; 3) Antecipação e Flexibilidade; 4) Simbolização e cada dimensão é subdividida em três sub-dimensões.

O IDEA não foi construído com o objectivo de ajudar ao diagnóstico diferencial do autismo, ainda que possa ser considerado como mais um dado a ter em conta no mesmo, mas sim com o de valorizar a severidade e profundidade dos traços autistas que cada indivíduo apresenta, independentemente de qual seja o seu diagnóstico diferencial. O IEA apresenta, assim, três utilidades principais:

1. Estabelecer inicialmente, no processo de diagnóstico, a severidade dos traços autistas que apresenta cada indivíduo, ou seja, o seu nível de autismo nas diferentes dimensões;
2. Ajudar a formular estratégias de tratamento de cada dimensão em função das pontuações obtidas;
3. Submeter a avaliação as modificações produzidas, a médio e longo prazo, através do tratamento, valorizando assim a sua eficácia e as possibilidades de evolução das pessoas com PEA.

Nesta perspectiva, o autor sugere também a possibilidade de utilizar o IEA de uma forma pedagógica como um instrumento para indicar quais são os objectivos a que nos propomos alcançar. Assim, pode ser utilizado tanto para a avaliação inicial como para o seu seguimento (Espí et al, 2011).

No que respeita aos seus critérios para pontuar, cada dimensão apresenta uma escala de 0 a 8 pontos com intervalos de 2. A pontuação 8 corresponde ao nível máximo de alterações nessa dimensão e 0 será o mínimo (ausência de alterações significativas nessa dimensão). As pontuações ímpares também são possíveis quando se considera que o indivíduo avaliado se situa, nessa dimensão, num ponto intermédio entre dois itens consecutivos. Também há que ter em conta as situações em que o sujeito avaliado apresenta características de dois itens consecutivos na mesma dimensão. Nesse âmbito, aplica-se a norma de conceder a pontuação mais baixa.

A principal intenção do inventário é traçar um perfil para conhecer quais são as áreas mais afectadas e as melhores conservadas com a finalidade de se traçar um plano de intervenção individualizado. Para tal, a pontuação resultante de cada dimensão oferecer-nos-á 12 resultados que confirmam o perfil individual. De fato, o inventário proporciona-nos também uma pontuação

total que resulta da soma das 12 dimensões. O total pode oscilar entre os extremos 0 e 96. Segundo as investigações de alguns autores (Lorna Wing et al.), considera-se a hipótese da existência de distintos graus de envolvimento ao longo da continuidade. Dentro dos TEA, assinalam-se os seguintes níveis:

**Nível 1: Autismo Clássico tipo Kanner**

É o nível que ocorre com mais frequência e corresponde a pontuações altas do *IDEA* entre 70 e 96 aproximadamente.

**Nível 2: Autismo Regressivo**

É assim denominado por se caracterizar pela perda das capacidades aprendidas. Depois de uma etapa evolutiva, aparentemente dentro da normalidade, perde-se o contacto ocular, a linguagem e outras habilidades cognitivas. No *IDEA*, as pontuações situam-se entre 50 e 70, aproximadamente.

**Nível 3: Autismo de Alto Funcionamento**

Existe uma grande controvérsia entre os especialistas no que se refere a esta denominação uma vez que pode sobrepor-se, em certo nível, ao Síndrome de Asperger, exposto no nível seguinte.

As suas primeiras manifestações são muitas vezes confundidas com distúrbios do Déficit de Atenção uma vez que não se caracterizam pela presença de elementos centrais do TEA. A linguagem está presente mas também as dificuldades de relacionamento com os pares. A presença de uma estreita faixa de interesses e de rotinas repetitivas, geralmente, dão origem a obsessões recorrentes e difíceis de gerir. As pontuações no *IDEA* situam-se entre 40 e 50, aproximadamente.

**Nível 4: Síndrome de Asperger**

As pessoas com Síndrome de Asperger situam-se nos níveis menores do TEA, são as menos afectadas. São pessoas que tendem a estudar em escolas regulares, não chamam a atenção em demasia à excepção de alguns momentos “solitários” (principalmente durante a adolescência). E em algumas áreas podem ser especialmente competentes mas, ainda assim, as suas relações sociais estão sempre marcadas pela incapacidade de entender as classes sociais e as subtilidades da relação humana (pouca empatia). As pontuações no *IDEA* variam em extremos baixos, aproximadamente entre 30 a 45.

Um índice abaixo de 30 pode indicar problemas específicos em alguma área mas afasta, progressivamente, a possibilidade de diagnóstico de TEA.

#### **5.4.6. PDCS (Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social)**

Cada vez mais, o intuito educativo prima pela necessidade da criação, aplicação e avaliação de programas de intervenção sobre habilidades ou competências da Inteligência Emocional para a formação de alunos (Bisquerra, 2004), consciente de que para a aprendizagem destas competências é fundamental a prática e o exercício, mais do que a instrução verbal (Berrocal y Extremera, 2002).

Neste sentido, abandonando o enfoque tradicional, algumas instituições têm optado por um modelo de educação tendencialmente integrado, criando um currículo significativo e conectado à realidade e ao desenvolvimento da criança uma vez que todos os aspectos da vida escolar oferecem um aspecto pedagógico que exemplifica a aprendizagem social, intelectual e emocional.

O desenvolvimento da competência emocional - aprender a regular as emoções, comportamentos e atenção própria - e da competência social - aprender a relacionar-se correctamente com os outros - depende parcialmente de aspectos que se erguem logo na infância e no seu sucesso têm influência tanto a história física, educativa, e relações com os pares da criança assim como a sua própria saúde física e mental. O desenvolvimento da empatia, ou seja, aprender a colocar-se na perspectiva do outro, é desenvolvida através da interacção com os outros em ambientes educativos situações distintas e, entre os quais a escola (Romero, 2011).

A capacidade das crianças para se relacionar com os seus pares e com adultos são factores essenciais para alcançar, de forma eficaz, o êxito na escola e na vida social posterior. O indivíduo necessita de compreender os seus próprios sentimentos para poder demonstrá-los assim como reconhecer também os dos outros. Neste sentido, executar com clareza a educação emocional e social exige uma reestrutura da experiência educativa das crianças e, conseqüentemente, a existência duma programação para que o exercício seja eficaz no seu todo.

Têm sido muitos os programas educativos utilizados que têm como objectivo fundamental o desenvolvimento da comunicação, interacção social e função simbólica, o que se deve ao facto de estes componentes ou factores constituírem os défices básicos nucleares do transtorno do espectro autista (Wing, 1976). No entanto, ainda que a maioria destes programas demonstre um desenvolvimento eficaz no funcionamento interactivo e comunicativo dos indivíduos a quem são dirigidos, a verdade é que existem poucas evidências de que o desenvolvimento da compreensão social seja obtido com êxito. Isto é, produzem-se melhorias na comunicação num sentido estrito mas, ainda assim, não se observam estas mesmas melhorias na compreensão da comunicação ou intenção comunicativa. Com efeito, nos últimos anos iniciaram-se diversas investigações baseadas na construção e aplicação de programas de intervenção educativa cuja finalidade passa por melhorar a percepção e a compreensão emocional e, conseqüentemente, incidir no desenvolvimento da comunicação social da população autista. Estes programas procuram na actualidade formular a sua base teórica na Teoria da Mente uma vez que os pressupostos da mesma são chaves para compreender o desenvolvimento das habilidades sociais e a comunicação social e, por consequência, o desenvolvimento emocional dos indivíduos com PEA (Blacher, 2007; Blijd-Hoogweys, Van-Geert y Serra, 2008 cit. por Rúa, 2010)

Os programas, mesmo os mais complexos, relacionados com a habilidade de distinguir entre a ficção e a realidade, podem ser aprendidos, ainda que com dificuldade, pelos autistas, se forem executados de forma específica, encurtando o caminho para a possibilidade de aquisição das habilidades necessárias para a compreensão da mente ou compreensão social.

Nesta base, o Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social (PDCS), não sendo um programa de complexidade elevada, procura, tal como a denominação indica, o desenvolvimento de uma das competências cruciais da Inteligência Emocional, necessária à evolução da criança autista enquanto ser emocional. Este programa trabalha, então, 15 (quinze) emoções básicas: alegria,

raiva, tristeza, interesse, medo, dor, ilusão, surpresa, cansaço, vergonha, ciúmes, pena/lástima, aborrecimento, diversão, ilusão e desejo.

O processo ensino-aprendizagem de cada emoção comparte-se em três procedimentos distintos: 1) as emoções, referidas ao processo de ensino - aprendizagem do conceito emocional; 2) *Role-Playing*, como referência à construção de aprendizagens mediante a experiência activa de simulações dos conceitos previamente aprendidos; 3) discriminação, cujo objectivo é facilitar os processos de diferenciação cognitiva dos estados emocionais trabalhados nas vertentes anteriores.

Discriminadamente, o primeiro procedimento, “as emoções”, que corresponde à aprendizagem de cada emoção seleccionada e constitui o núcleo central do programa, está subdividido em sete níveis de intervenção aos quais correspondem sete passos de execução ordenadamente:

**1. Reconhecimento das expressões faciais.** Faz referência à observação inicial da emoção representada por uma figura esquemática, acompanhada pelo tom de voz que caracteriza cada emoção. Neste passo, o aluno responde assinalando com o dedo ou com a palma da mão e / ou oralmente às questões colocadas sobre a emoção.

**2. Aprendizagem por imitação das expressões faciais.** O aluno realiza a aprendizagem a partir de tarefas de imitação facial de expressões, corrigido pela acção imediata do professor e mediante a utilização da auto-observação (auto-avaliação) em frente a um espelho.

**3. Análise das partes das expressões faciais.** Implica uma análise construtivista da aprendizagem da emoção trabalhada. Neste passo, o aluno pinta, recorta, cola, constrói e reconstrói a emoção, a partir das diferentes partes que compõem a emoção (percepção parcial) para chegar à percepção global da mesma.

**4. Construção gestáltica da emoção.** O aluno realiza as correspondências entre as partes anteriores e o significado global das emoções, mediante o estabelecimento de relações da emoção com objectos e situações representativas da vida diária.

**5. Identificação de emoções baseadas nas crenças.** Neste passo, a criança avança até à aprendizagem da empatia através de actividades de análise acerca do pensamento ou a possível acção de outra pessoa numa determinada situação.

**6. Identificação de emoções baseadas em situações.** Constitui uma síntese da aprendizagem, na qual se trata de situar a emoção no contexto.

**7. Aplicação e discriminação das aprendizagens - processo de generalização.** Neste passo, o aluno discrimina as situações fenómenos ou objectos que correspondem a grupos de emoções previamente aprendidos.

O segundo procedimento, definido como “*Role-Playing*” pretende colocar em prática as experiências, em formato de simulação, das situações emocionais previamente aprendidas. Neste sentido, os alunos realizam três tipos de tarefas nesta vertente: 1) um processo sucessivo de imitação da expressão facial dirigido directamente ao professor; 2) actividades de discriminação da emoção por imitação, aperfeiçoando o tom de voz e os gestos correspondentes à sua caracterização; 3) finalmente, o aluno responde com a emoção aprendida às acções indicadas na actividade.

No terceiro procedimento, intitulado de “Discriminação dos estados emocionais básicos”, estrutura-se com base nas crenças cognitivas das pessoas, em relação aos estados emocionais produzidos pelas emoções básicas (alegria e tristeza). Este procedimento constitui uma síntese descritiva diferencial das emoções previamente aprendidas e desenvolvidas.

Para conhecer os dados pessoais de cada criança, como a idade, o nível de escolaridade, o nível socioeconómico, o historial clínico, etc., foram consultados os processos individuais de cada criança, sob a autorização dos encarregados de educação. Ainda assim, estes não se mostraram disponíveis para uma participação mais acentuada no processo de investigação, como seja a resposta a uma entrevista. Foi também empregue a observação naturalista no sentido de conhecer e avaliar os comportamentos sociais do grupo-amostra em ambiente natural e ser possível a realização de uma intervenção adequada às crianças e ao contexto.

Por outro lado, e como elementos fulcrais de todo o processo, a professora de ensino especial que acompanha as crianças diariamente, demonstrou toda a disponibilidade para participação e auxílio no projecto. Além de fornecer todos os dados que foram consultados, e de auxiliar no preenchimento do Inventário do Espectro Autista, como elemento maioritariamente conhecedor de cada criança, aceitou também responder a uma entrevista que aprofundou o conhecimento sobre os alunos assim como as suas expectativas e opiniões em relação à investigação desenvolvida. Neste âmbito foram desenvolvidas duas entrevistas, uma pré-programa (Apêndice V) e a segunda (Apêndice V) pós-programa. A primeira objectivou um conhecimento mais amplo acerca do grupo de amostra assim como do trabalho desenvolvido na U.E.E com as mesmas. Procurou-se também entender a que nível eram trabalhadas as emoções e qual a preponderância oferecida às mesmas no plano de trabalho para o grupo. Por outro lado, a segunda entrevista primou em procurar qual as opiniões das professoras em relação ao projecto desenvolvido tal como aos resultados obtidos. Procurou-se também perceber se a sua forma de trabalhar as emoções seria modificada no futuro, oferecendo-lhe mais ou menos importância.

## 5.5. Procedimentos legais, éticos e de aplicação

Para realizar o presente estudo, foi seleccionada uma escola pública de ensino primário, por critério de conveniência. Esta escola educa um grupo de crianças diagnosticadas com TEA entre as quais foram possíveis encontrar critérios de participação favoráveis a esta investigação: sexo masculino, idade entre 10 e 14 anos e diagnóstico prévio de autismo. O sexo masculino foi estabelecido por apresentar maior incidência desta síndrome e a idade contempla um período em que as crianças já experimentam contactos sociais mais amplos do que a família, como os pares. Uma vez seleccionada a escola, esta foi contactada para esclarecimentos quanto à natureza e objectivo do estudo. Após o consentimento da instituição, seleccionaram-se as crianças de entre o grupo delineado com autismo, com as características previamente estabelecidas. Foram contactados os pais ou responsáveis pelas crianças para obtenção do termo de Consentimento e Livre Aceitação e esclarecimentos necessários (Apêndice VII) e, desta forma, ser possível a consulta dos processos individuais de cada uma. O consentimento assinado pelos pais quanto à participação da criança foi imprescindível, e assumindo o critério de confidencialidade total sobre a identidade dos alunos, constitui-se também como um dos critérios de participação no estudo. Quer no Protocolo legal de formalização à Escola (direcção), quer aos encarregados de educação foi garantido o anonimato, confidencialidade e privacidade das informações e dados recolhidos pelos respondentes e observados e, ainda que o destino dos mesmos é para a realização do presente Trabalho de Projeto.

Dado o consentimento de cada entidade, foram aplicadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação, análise documental, entrevista pré-programa à professora de Educação Especial, preenchimento do IDEA, aplicação do pré-teste, do programa de intervenção, do pós-teste e entrevista pós-programa mesma professora. A aplicação temporal dos instrumentos e técnicas foi realizada durante 12 semanas, iniciando-se na primeira semana de Abril de 2012 e terminada na segunda semana de Junho do mesmo ano.

A observação das crianças e dos seus pares, necessária ao preenchimento do IDEA foi realizada de forma sistemática, em dois contextos - sala de aula e tempo de recreio -, sem se tornar invasiva e disruptiva na rotina escolar mas de forma a promover a familiarização das crianças e dos seus colegas com a presença do investigador. Todas as observações foram registadas no “diário de bordo” para posteriormente ser realizado o preenchimento do Inventário do Espectro Autista.

O Inventário do Espectro Autista foi preenchido com o auxílio da professora de Ensino Especial, responsável pelo grupo, uma vez que este questionário requer um conhecimento mais profundo e contínuo de cada criança.

Depois da análise prévia, através dos procedimentos anteriormente descritos, e assegurado o facto de que as crianças pertencentes ao grupo amostra dispõem da capacidade de compreensão de imagens visuais simples assim como a de assinalar factos sobre as próprias imagens, foi realizado um pequeno estudo em forma de pré-teste. Com esta análise pretendeu-se conhecer o nível de reconhecimento das emoções de forma prévia à aplicação do programa. Para a prova, foram seleccionados quatro modelos de expressões faciais, representativas das emoções básicas: alegria,

tristeza, medo e surpresa (Apêndice VIII), cuja selecção foi adaptada através do trabalho de Manuel Rúa, *EMOCIONES EN NIÑOS Y NIÑAS AUTISTAS*.

Seguidamente dispuseram-se dezasseis representações correspondentes às expressões faciais dos modelos anteriores (quatro representações para cada modelo) (Apêndice VIII). Assim, o processo consistiu em colocar sobre a mesa os modelos das emoções básicas devidamente separados entre si. Depois, a um aluno de cada vez, entregou-se uma representação situacional para que este realizasse o emparelhamento entre esta e o modelo de expressão emocional sendo que a pontuação final foi determinada através do número de acertos e erros cometidos nos emparelhamentos realizados.

A *posteriori*, aplicou-se o Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social. Este programa foi executado durante 7 semanas, em dias semanais alternados com cada criança e realizando 2 sessões distintas por semana. A duração de cada sessão variou consoante as necessidades de cada aluno submetendo o tempo à sua disposição e concentração.

Finalmente, realizou-se o mesmo procedimento realizado no estudo pré-teste, com a finalidade de comparar os resultados e observar o nível de evolução na comunicação social demonstrada pelo grupo amostra como consequência da aplicação do programa. Para além disto, realizou-se também uma última entrevista às professoras de ensino especial.

## 5.6. Análise e interpretação dos resultados

Após a recolha de dados, procedeu-se ao tratamento dos dados e da informação através “ (...) do confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido” (Guerra, 2008:62), de modo a podermos responder às perguntas ou questões da investigação. Neste sentido, utilizamos os registos (resumo) das notas de campo, anotações efectuadas durante todo o processo de recolha de dados e respectiva implementação do PDCS. Cumprimos todos os procedimentos científicos da aplicação da metodologia e investigação, as normas legais e éticas perante os depoentes e / ou responsáveis - Agrupamento de Escolas, professores de turma e os pais / encarregados de educação das crianças do grupo - amostra e, ainda na implementação e avaliação do plano de acção.

Numa primeira etapa, procedeu-se à observação naturalista das crianças em estudo, nos contextos sala de aula e recreio, com o intuito de facilitar o preenchimento do IDEA ampliando o conhecimento sobre cada indivíduo em estudo. Esta primeira fase denomina-se de pré-teste e foi seguida pela entrevista pré-programa à professora de educação especial.

A fase seguinte destina-se então à implementação do PDCS e ocorreu entre os meses de Abril e Junho de 2012. Durante este tempo foram aplicadas uma sessão diária e duas sessões semanais distintas a cada criança, com uma duração variável em função do ritmo e disposição de cada uma, e em contexto de sala TEACH, na área de trabalho individual, salvo, esta última, em situação de *role - playing*.

Após o término da implementação do programa, foi aplicado novamente o IDEA, numa fase pós-teste. Sucedeu-se ainda a fase de entrevista pós-programa à professora de educação especial, com o objectivo de recolher os últimos dados relativos a esta investigação. A apresentação e análise dos resultados do programa estão relacionadas com a fase de planificação e desenvolvimento da intervenção e serão descritos e sintetizados de seguida.

### 5.6.1. Desenvolvimento de análise do Plano de Intervenção

Tal como já referimos, na etapa de tratamento da informação “deve-se fazer o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido” (Guerra, 2008:62) de forma a responder à pergunta de partida. Wolcott (citados por Vale, 2004) revela três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador; a análise à organização de dados; e a interpretação ao processo de obtenção de significados e ilações a partir dos dados obtidos. Adaptando os referidos momentos à presente investigação, referimos que a descrição corresponderá à escrita de textos resultantes das observações das atitudes e reacções dos alunos durante os períodos de observação, a análise refere-se ao resumo e estruturação das notas de campo, da análise documental e da análise de conteúdo aos documentos inerentes aos processos individuais dos alunos e às entrevistas realizadas. Por fim, a interpretação conjunta dos resultados será obtida de forma qualitativa, através de resumos finais baseados na análise dos dados já referidos.

### 5.6.1.1. Análise do IDEA

No que respeita aos resultados da presente investigação, uma vez realizadas as observações necessárias (Apêndice II) e conhecido de forma aprofundada o historial de cada aluno do grupo amostra, as primeiras considerações, correspondentes aos resultados do Inventário do Espectro Autista (IDEA), ajustaram-se às expectativas. Os resultados deste Inventário (Apêndice III) adaptam-se claramente aos dados recolhidos de cada processo individual, assim como às observações realizadas sob cada criança. Neste âmbito, as pontuações obtidas inicialmente variaram entre os 40 e os 70 pontos, denotando-se uma grande margem diferencial entre a pontuação mais baixa e a mais alta.

A criança A obteve uma pontuação de 42 pontos passíveis de serem personalizados, segundo Rivière, pelo Autismo de Alto Funcionamento e o Síndrome de Asperger. Na verdade, esta criança apresenta parâmetros que se sobrepõem entre os dois domínios, isto é, apesar de a sua linguagem ser um factor presente, a presença de uma estreita faixa de interesses e rotinas repetitivas originam obsessões recorrentes e difíceis de gerir. Em contrapartida a estas duas características do Autismo de Alto Funcionamento, o aluno X1 revela competências acima da média em áreas específicas mas, ainda assim, as suas relações sociais estão sempre marcadas pela incapacidade de entender as classes sociais e pela pouca empatia estabelecida, características dominantes no Síndrome de Asperger. Estes factores são justificados pela sua pontuação, isto é, no geral, em cada área este aluno obtém pontuações relativamente baixas entre os 6 e os 8 pontos, sendo que as dimensões de cada uma são pontuadas com 2 ou 4 pontos. A sua área menos afectada (com uma pontuação menor) é a Linguagem e a Comunicação, uma vez que as áreas da Socialização e da Antecipação e Flexibilidade se conotam de forma equivalente (com 8 pontos). Por outro lado, a área da Simbolização, com dimensões na Ficção e Imaginação, Imitação e Suspensão, denomina-se como a área mais afectada reservando uma pontuação bastante alta (20 pontos) em relação às outras.

Tal como foi apurado através dos dados do seu processo individual, o PEI indica que o aluno apresenta dificuldades em várias funções intelectuais, justificando assim as pontuações mais altas ao nível da dimensão da Ficção e Imaginação “Jogos funcionais pouco flexíveis, pouco espontâneos e de conteúdos limitados” - 6 pontos; da Imitação “Imitações motoras simples, evocadas, não espontâneas” - 6 pontos”; e da Suspensão “Não se suspendem pré-acções para criar gestos comunicativos. Comunicação ausente ou por gestos instrumentais com pessoas” - 8 pontos. Por outro lado, apesar do relatório da Terapia da Fala colocar a sua tónita em um Atraso de Desenvolvimento da Linguagem e de este ser visível no contacto com o aluno, as suas pontuações no IDEA, relativamente à área da Linguagem e Comunicação, revelam uma evolução parcial. Note-se que no que respeita às Funções Comunicativas, o aluno obtém uma pontuação de 2 pontos divulgando “Comportamento comunicativos para declarar, comentar, etc, ainda que com escassas qualificações subjectivas de experiência” e declarações sobre o mundo interno”; na Linguagem Expressiva alcança a mesma pontuação ao nível de “Discurso e diálogo com limitações de adaptação flexível no diálogo e de selecção de temas revelantes. Existem anomalias prosódicas”; por fim, na Linguagem Receptiva, os 2 pontos são de novo obtidos pelo nível em que “O discurso é compreendido mas existe dificuldade na diferenciação entre o significado literal e o intencional”.

Relativamente à área da Socialização, a pontuação de 8 pontos vai também de encontro às referências da CIF-CJ, ou seja, sendo “as competências de interacção com os colegas limitadas”, o IDEA demonstra que ao nível das relações sociais estas são “pouco frequentes, induzidas, externas ou unilaterais com os pares, existindo como respostas e não por iniciativa própria”, tal como a capacidade de referência conjunta que se caracteriza por “padrões de atenção e acções conjuntas estabelecidos mas sem existência de uma preocupação comum”. Analogamente, no que respeita à dimensão das Capacidades Intersubjectivas Mentalistas, esta criança recria o padrão de uma “consciência explícita do que as outras pessoas pensam, manifestada na solução da Teoria da Mente de primeiro grau. Em situações reais o pensamento é lento, simples e limitado”.

A criança B foi a criança que apresentou uma pontuação mais alta - 68 pontos - conotada ao nível do Autismo Regressivo, por Ravière. O autor do IDEA denomina-o assim por se caracterizar, segundo ele, pela perda das capacidades aprendidas em que depois de uma etapa evolutiva, aparentemente dentro da normalidade, perde-se o contacto ocular, a linguagem e outras habilidades cognitivas. Para justificar esta categorização, as pontuações de cada área variam entre os 14 e os 18 pontos, em que cada dimensão apresenta um intervalo pontual entre os 4 e os 8 pontos. As suas áreas mais fracas são a Socialização, a Antecipação e Flexibilidade e a Simbolização - 18 pontos -, excluindo-se apenas a Linguagem e a Comunicação que apresenta uma pontuação de 14 pontos. Estas classificações vão de encontro ao predito na caracterização da criança onde se apurou, através dos testes já realizados, que as capacidades deste aluno, em especial na comunicação, interacção social e autonomia, são inferiores à média esperada para a sua idade cronológica, demonstrando limitações moderadas a graves de carácter permanente nestes domínios.

Comparando o apurado no IDEA com os dados obtidos em referência à CIF, é notável a consonância entre ambos. Se por um lado a CIF denota que esta criança apresenta dificuldades graves ao nível da comunicação, as pontuações relativamente altas obtidas no IDEA justificam-no através da existência de: “Comportamentos comunicativos para pedir mas não para partilhar experiências ou modificar o mundo mental” na dimensão das funções comunicativas; “(...) orações que não são ecolalias mas que não compõem um discurso ou um diálogo” relativamente à Linguagem Expressiva; “Associação dos enunciados verbais às próprias condutas, sem indícios de que os primeiros sejam assimilados a um código” na dimensão da Linguagem Receptiva. Da mesma forma, ambos os dados apontam para acentuadas dificuldades ao nível das interacções e dos relacionamentos interpessoais (CIF), descrito no IDEA através dos 18 pontos obtidos na área da Socialização e transcrito por “Relações pouco frequentes, induzidas, externas ou unilaterais com os pares. As relações existem como respostas e não por iniciativa própria”; “Acções conjuntas simples; referência conjunta pouco significativa”; “Ausência de padrões de expressão emocional correlativa. Falta de interesse pelas pessoas e de atenção para com elas”.

No que diz respeito às duas últimas áreas do IDEA, também conotadas como as mais afectadas, os dados da CIF compartilham o diagnóstico. Estes últimos indicam graves dificuldades expressas em limitações ao nível da aprendizagem e da aplicação de conhecimentos nomeadamente ao nível da imitação, da aquisição de conceitos, de competências básicas, da realização de tarefas e exigências gerais. Os primeiros concordam e transcrevem na área da Antecipação e Flexibilidade níveis como “Comportamentos antecipatórios simples em rotinas quotidianas. (...) oposição a mudanças e deterioração em situações que implicam mudanças.”; “Predominância de rituais

simples. Resistências a mudanças obsessivas”; “Atividades funcionais breves com regras externas.”. Por sua vez, na área da Simbolização predita os níveis “Capacidade de ficção que se emprega em recursos de isolamento. Ficção pouco flexível”; “ Ausência completa de comportamentos de imaginação”; “Não se suspendem pré-acções para criar gestos comunicativos. Comunicação ausente ou por gestos instrumentais com pessoas.”

A criança C, por fim, obteve uma pontuação total de 40 pontos passíveis de serem integrados no Autismo de Alto Funcionamento e no Síndrome de Asperger. Este aluno apresenta, realmente, parâmetros no seu desenvolvimento que se sobrepõem aos dois domínios, ou seja, no que respeita ao Autismo de Alto Funcionamento, apesar de a linguagem ser um factor presente é também patente a presença de uma estreita faixa de interesses que se tornam, por vezes, difíceis de gerir. Por outro lado, é notório o seu pouco envolvimento em relações sociais distintas pela pouca empatia estabelecida, características inerentes ao Síndrome de Asperger. Os factos descritos justificam-se através das pontuações obtidas, isto é, em termos gerais, em cada área esta criança obtém pontuações relativamente baixas em relação à total possível, sendo que as dimensões de cada uma são pontuadas entre os 2 e os 6 pontos. As suas áreas menos afectadas (com uma pontuação menor) são a Socialização e a Antecipação e Flexibilidade conotadas com pontuações comuns de 8 pontos. Por outro lado, a área da Simbolização, predomina como a área mais afectada obtendo uma pontuação total de 14 pontos.

Tal como foi apurado através dos dados do seu processo individual, o PEI indica que o aluno apresenta dificuldades em várias funções intelectuais, justificando assim as pontuações mais altas ao nível da dimensão da Ficção e Imaginação “Jogo simbólico, em geral pouco espontâneo e obsessivo. Dificuldades importantes na diferenciação de ficção e realidade.” - 4 pontos; da Imitação “Imitação espontânea esporádica, pouco versátil e intersubjectiva.” - 4 pontos”; e da Suspensão “Não se suspendem acções instrumentais para criar símbolos inactivos. Não existe jogo funcional” - 6 pontos. No mesmo sentido, as suas pontuações no IDEA, relativamente à área da Linguagem e Comunicação, também se encontram entre as mais elevadas. Note-se que no que respeita às Funções Comunicativas, o aluno obtém uma pontuação de 4 pontos divulgando “Comportamentos comunicativos para pedir (modificar o mundo físico) mas não para partilhar experiências ou modificar o mundo mental”; na Linguagem Expressiva alcança a mesma pontuação ao nível da “Linguagem oral existindo orações que não são ecolalias mas que não compõem um discurso ou um diálogo.”; por fim, na Linguagem Receptiva, os 2 pontos são de obtidos pelo nível em que “O discurso é compreendido mas existe dificuldade na diferenciação entre o significado literal e o intencional”. Relativamente à área da Socialização, a pontuação de 8 pontos vai também de encontro às referências da CIF-CJ, ou seja, sendo “as competências de interacção limitadas”, o IDEA demonstra que ao nível das relações sociais estas são “pouco frequentes, induzidas, externas ou unilaterais com os pares, existindo como respostas e não por iniciativa própria”, tal como a capacidade de referência conjunta que se caracteriza por “padrões de atenção e acções conjuntas estabelecidos mas sem existência de uma preocupação comum”. Analogamente, no que respeita à dimensão das Capacidades Intersubjectivas Mentalistas, esta criança recria o padrão de uma “consciência explícita do que as outras pessoas pensam, manifestada na solução da Teoria da Mente de primeiro grau. Em situações reais o pensamento é lento, simples e limitado”.

Finalmente, as pontuações da área da Antecipação e Flexibilidade colocam-na ao nível das áreas menos afectadas e justifica-se este fato através das pontuações obtidas em comunhão com os dados obtidos através do PEI. Assim, na dimensão da antecipação são obtidos 2 pontos através de “Alguma capacidade para regular o próprio ambiente e de lidar com as mudanças. Preferência de uma ordem clara e um ambiente previsível” e na dimensão da Flexibilidade onde são conotados os mesmos 2 pontos, delineiam-se “Conteúdos obsessivos e limitados de pensamento. Interesses pouco funcionais e flexíveis. Perfeccionismo rígido”. A área do Sentido de Actividade, pontuada ao nível de 4 indica que esta criança desenvolve “Actividades autónomas de curta duração que não se vivem como partes de projectos coerentes e cuja motivação é externa”.

### 5.6.1.2. Análise do PDCS

Depois de executado e analisado o IDEA de cada criança, iniciou-se a implementação do PDCS através do respectivo pré-teste, este último com o intuito de entender o nível de reconhecimento das emoções de forma prévia à aplicação do programa. Os resultados obtidos encontram-se tabulados no Apêndice IV. Importa referir que todas as fases do programa foram desenvolvidas em contexto de sala TEACH, fazendo proveito da sua estrutura organizacional.

Posteriormente, e iniciado numa sessão diferente, foi desenvolvido o *Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social*, de Manuel Ojea Rúa. Ainda que, por vezes, desenvolvidas no mesmo dia, cada sessão foi protagonizada por cada criança em tempos distintos. O seu plano foi executado consoante a disponibilidade do currículo. Em seguida, serão descritas de uma forma breve, enaltecendo os aspectos mais relevantes, as sessões de aplicação do programa de intervenção. Atenta-se que na primeira sessão serão descritos todos os passos na íntegra uma vez que são iguais nas restantes. Os dados das mesmas foram registados nas notas de campo resumidas no Apêndice I.

- **1ª Sessão - Alegria**

O tema da primeira sessão centrou-se na emoção “alegria”. Posteriormente a um breve diálogo com o intuito de motivar cada criança, foi disposta uma imagem com a expressão “alegre” para que o aluno a observasse e assinalasse com o dedo, ou com a palma da mão, a cara indicadora da expressão e / ou o expressasse oralmente (**passo 1**). De seguida, depois do investigador gesticular e verbalizar a expressão - “Eu estou alegre!” - foi solicitado à criança que realizasse a imitação em pleno em frente ao espelho para que se observasse a si própria (**passo 2**). Para todas as crianças estas foram tarefas relativamente fáceis demonstrando todas elas conhecimento sobre esta emoção básica.

As etapas seguintes delinearam-se sobre a expressão plástica sendo solicitado ao aluno que desenhasse a mesma expressão numa cara pré-feita (**passo 3**). Cada um, ainda que com um desenho sequencial diferente, conseguiu alcançar o objectivo proposto bem como o seguinte em que era necessário recortar partes de uma cara e colar as respectivas construindo a expressão (**passo 3**). Na actividade posterior a tarefa consistia em recortar três caras alegres e fazê-las corresponder a uma situação consoante o gosto do próprio aluno (**passo 4**). Todo o grupo amostra fez corresponder

todas as caras e situações deixando em aberto se o tinham realizado pelo sentimento que as situações causavam em si mesmos ou se as correspondiam indiferenciadamente. Quando questionados respondiam que “gostavam de todas”.

Na tarefa seguinte, todos os alunos responderam positivamente assinalando a expressão “alegre” como consequência da actividade descrita na imagem (**passo 5**). De seguida, conseguiram também diferenciar, nos **passos 6 e 7** da actividade, as situações que os deixavam a eles próprios “alegres” das que não gostavam.

Finalmente, enaltece-se a actividade de **role-playing**. A esta etapa, os alunos demonstraram grandes dificuldades uma vez que a actividade foi realizada em grupo. Demonstraram falta de atenção para com o investigador não imitando a expressão solicitada e à fase seguinte, em que era pretendido a interacção entre elementos da amostra, não houve qualquer resposta. Recusaram-se a participar demonstrando uma total falta de interesse sobre a actividade e os respectivos companheiros.

- **2ª Sessão - Aborrecimento**

Na presente sessão enaltece-se a dificuldade do aluno B em identificar a expressão da emoção através das características da face. Ainda assim, tanto este como os outros alunos do estudo alcançaram sem dificuldade a imitação da expressão em frente ao espelho. Mais, destacou-se também a associação, pelo aluno C, da emoção com situações próprias bem como a sua execução do **passo 4** (colagem relativa à associação entre a expressão e situações concretas) onde seleccionou por ordem as situações que o deixavam mais zangado verbalizando-as.

Não existiu qualquer resposta à actividade de **role-playing**.

- **3ª Sessão - Tristeza**

Tal como na sessão anterior, eleva-se a dificuldade do aluno C em identificar a expressão facial (através da boca e dos olhos) da emoção. Além disso foi também notória a sua dificuldade perante a actividade de discriminação entre as situações que o deixavam a ele próprio alegre ou triste.

Também nesta sessão não existiu desenvolvimento na situação de **role-playing**: os alunos não realizaram uma resposta à mesma demonstrando dificuldade no seu entendimento que, por sua vez, conduziu à falta de interesse por parte de todos os elementos do grupo-amostra.

- **4ª Sessão - Interesse**

Esta sessão provocou algumas dificuldades a todos os elementos do grupo amostra. Os três alunos demonstram alguma confusão perante a expressão (**passo 1**) e ao contrário das sessões anteriores têm dificuldades em imitá-la (**passo 2**) assim como relacionar a emoção com situações (**passos 4, 5, 6 e 7**). Apenas o aluno C demonstra mais clareza no entendimento do conceito relacionando a emoção com situações que lhe são próprias. Nesta emoção não existe referência ao **role-playing**.

- **5ª Sessão - Medo**

Nenhum dos passos provocou dificuldades extremas aos alunos que responderam a todos os passos de forma correcta. Enaltece-se apenas a actividade de **role-playing** que não foi conseguida novamente; o grupo-amostra demonstra grandes dificuldades em situação de interacção existindo, nesta sessão, uma certa impulsividade e violência por parte do aluno A para com os seus colegas.

Ainda assim, no último passo desta actividade, onde a criança, de forma individual, devia responder com a expressão de medo às situações criadas - “o lobo mau no conto do capuchinho vermelho” e “um filme de monstros” - o objectivo foi alcançado por todos os elementos.

- **6ª Sessão - Dor**

A presente sessão não criou dificuldades aos alunos. Todos os passos foram realizados com relativa facilidade não existindo assim fatos que mereçam ser relatados por distinção.

- **7ª Sessão - Surpresa**

Ainda que as actividades relativas aos *passos 1, 2 e 3* se tenham demonstrado relativamente fáceis de executar por todos os alunos, os passos seguintes provocaram alguma dificuldade. No passo 4, todos os elementos do grupo - amostra fizeram corresponder as três caras a todas as situações exactamente pela mesma ordem, da primeira à terceira, não optando por associar apenas a uma ou outra situação que cause interesse próprio ou até escolher em primeiro lugar a situação que lhes despertara a emoção de uma forma mais acentuada. Fizeram então uma correspondência indiferenciada, generalizando o não entendimento do conceito tal como no *passo 5* onde apenas realizaram uma interpretação oral e mediante questão do investigador associaram a emoção com a expressão da face. Relativamente ao *passo 6* todos identificaram somente uma situação como causa da emoção e no *passo 7*, apenas o aluno C conseguiu diferenciar as situações provocadoras da emoção das não provocadoras. Nenhum dos elementos fez qualquer referência a situações próprias em associação à emoção. Mais uma vez a situação de *role-playing* não foi conseguida. Apenas se alcançaram os objectivos no último passo - interacção investigador/aluno; através da apresentação de materiais tridimensionais (exposição do teatro de fantoches e uma caixa com bolachas) todos os alunos identificaram e associaram a emoção.

- **8ª Sessão - Cansaço**

Esta sessão não apresentou dificuldades relevantes aos elementos do grupo de estudo. Enaltece-se apenas o aumento do tempo de duração da mesma relativamente ao aluno A, que se apresentou num estado bastante sonolento, e a relativa dificuldade apresentada pelo aluno B em imitar a expressão da emoção em frente ao espelho. A actividade de discriminação foi realizada por todos com facilidade e de forma correcta.

- **9ª Sessão - Vergonha**

Durante esta sessão os três alunos apresentaram dificuldade na imitação da expressão relativa à emoção o que, no que diz respeito ao aluno B, criou um alto nível de frustração acabando por desistir da execução das restantes actividades.

Distingue-se também a atitude do aluno A por executar actividades de um modo apressado e mecanizado, não interpretando as situações expostas nos passos seguintes e, conseqüentemente, não distinguindo as situações causadoras da emoção de outras.

A actividade de discriminação foi realizada com facilidade e de forma correcta por partes dos alunos A e C. A criança B não a realizou.

- **10ª Sessão - Ciúmes**

Para todos os alunos, os *passos 1 e 2* foram tarefas relativamente difíceis de executar demonstrando todos eles desconhecimento total sobre a emoção. Ainda que conseguissem imitar a expressão em frente ao espelho, foram notórias que mesmo após a explicação do investigador, as

dificuldades apresentadas no entendimento do conceito. As etapas seguintes, delineadas sobre a expressão plástica não constituíram um obstáculo ainda que o aluno B e C tenham recorrido à imagem do *passo 1* para copiar no *passo 3*. No *passo 4*, mais uma vez, todos os elementos do grupo - amostra fizeram corresponder as três caras a todas as situações exactamente pela mesma ordem, da primeira à terceira, não optando por associar apenas a uma ou outra situação que cause interesse próprio ou até escolher em primeiro lugar a situação que lhes despertara a emoção de uma forma mais acentuada. Fizeram então uma correspondência indiferenciada, generalizando o não entendimento do conceito tal como no passo 5 onde apenas realizaram uma interpretação oral. Demonstraram alguma confusão mediante a explicação do investigador. No passo 6, de uma forma pouco clara, seleccionaram ambas as situações sem nunca verbalizar a sua própria interpretação mas, por outro lado, no passo 7 os alunos A e C conseguiram diferenciar as situações causa da emoção das que não o são.

A actividade de discriminação foi realizada com facilidade e de forma correcta por partes dos alunos.

- **11ª Sessão - Pena / Lástima**

Todos os elementos do grupo - amostra aquando da exposição da primeira imagem estabeleceram uma associação com a emoção “tristeza” através da expressão facial e mantiveram essa confusão durante todo o desenvolvimento da actividade. Ainda que tenham respondido correctamente a cada passo, tenderam a utilizar a palavra “triste” na sua interpretação não diferenciando as duas emoções. Enaltece-se a capacidade dos alunos A e C em associar a expressão a situações próprias.

- **12ª Sessão - Aborrecimento**

A sessão foi realizada com relativa facilidade por todos os alunos. Não existiram factos distintos merecedores de relato.

- **13ª Sessão - Diversão**

Esta sessão foi realizada sem dificuldades por todos os elementos do grupo de estudo. Ainda assim, merece destaque o facto de existir uma confusão entre emoções demonstrada por todas as crianças nas suas verbalizações, ou seja, associando a presente emoção com a emoção “alegria”, denominaram o estado, de forma constante, por “contente”.

- **14ª Sessão - Ilusão**

Tal como na sessão anterior, durante a observação da primeira imagem todos os alunos estabelecem uma associação com a emoção “alegria” através da expressão facial e mantêm essa confusão durante todo o desenvolvimento da actividade. A sequência em si própria faz enaltecer as dificuldades de cada criança que demonstra o não entendimento da emoção “ilusão” executando todas as etapas em associação com a emoção “alegria”.

A actividade de discriminação foi realizada sem dificuldades por todas as crianças.

Após o término do *Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social*, e numa sessão posterior e individual, foi executado o respectivo pós-teste, igual ao pré-teste inicial, com o objectivo de verificar a possível existência de melhorias referentes ao reconhecimento das emoções

básicas. Os resultados obtidos encontram-se tabulados no Apêndice IV. De acordo com os mesmos, através da aplicação do pré-teste e do pós-teste é fácil perceber que ocorreram alterações (Tabela n.º 1) num sentido positivo, quando comparadas as duas fases.

Ao analisarmos esta tabela de um modo geral, através do aumento do número total de acertos, percebemos que todos os alunos alcançaram melhorias ao nível da identificação de emoções básicas e respectiva associação a expressões características. Por outro lado, se realizarmos uma análise individual comparativa entre os dois momentos do PDSC, verificamos que a única emoção sobre a qual não existiram alterações foi a *'alegria'* uma vez que todos os alunos realizaram com sucesso máximo a sua associação entre as expressões e as situações características. Quanto às restantes, verifica-se que os alunos A e C progrediram também ao nível da emoção *'tristeza'* alcançando o número possível total de acertos; o aluno B alcançou-o em ambos os momentos. No que se refere à emoção *'zanga'*, existiu uma progressão para todos os alunos, acertando cada um em mais uma associação entre a emoção e a expressão característica. Quanto à emoção *'espanto'*, existiu também um maior número de acertos pelos alunos B e C; o aluno A manteve o número de acertos.

No geral, importa referir que apenas o aluno C alcançou o número total possível de acertos relativo a todas as emoções. Os restantes membros do grupo amostra alcançaram-no também relativamente às emoções básicas *'alegria'* e *'tristeza'* mas não o conseguiram no que diz respeito às emoções *'zanga'* e *'espanto'*. É de enaltecer que os erros cometidos no pós-teste, por estes últimos alunos, diferenciaram do pré-teste. Isto é, ao associar as expressões à emoção correspondente fizeram-no através de imagens diferentes em ambos os momentos, ainda que sempre em relatividade às emoções *'zanga'* e *'espanto'*.

| Aluno | PDSC<br>Pré - Teste<br>N.º Total de Acertos | PDSC<br>Pós - Teste<br>N.º Total de Acertos |
|-------|---|---|
| A     | 11  | 14  |
| B     | 12  | 14  |
| C     | 13  | 16  |

Tabela 1 - Alterações verificadas nos resultados da aplicação do Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social

### 5.6.1.3. Análise das Entrevistas

As entrevistas relativas à presente investigação realizaram-se em dois momentos distintos, ainda que a uma só pessoa, a professora de Educação Especial.

A primeira entrevista foi concretizada antes do da implementação do PDCS e procurou, de forma geral, entender em que âmbito a professora de E.E. trabalha as emoções com o grupo-turma, afectado pela problemática da PEA, e de que forma esta associação afecta as relações sociais. Na categoria das dificuldades que enfrenta diariamente, devido ao autismo comum a todas as crianças da turma, a entrevistada identificou a promoção do bem-estar emocional e comportamental das crianças realçando as competências de autonomia e ‘saber-estar’ com os outros como as maiores dificuldades. Para colmatar estas últimas, na categoria das metodologias de trabalho, referiu o trabalho individual assim como o trabalho em grupo como estratégias diárias umas vez que, segundo a mesma “ (...) os dois têm *objectivos diferentes e complementares*”.

Quanto à presença das Emoções no processo de ensino-aprendizagem, a professora não especifica a sua presença no currículo mas eleva a importância de as trabalhar justificando a real importância no relacionamento dos indivíduos autistas com os outros e na integração social. Reconhece, na categoria da identificação das emoções, que estes alunos têm dificuldades em reconhecer as mesmas nos outros e neles próprios e que, apesar de este reconhecimento ser diferente em cada elemento da turma, as emoções mais salientadas comumente são a “*tristeza e o estar contente*”. No plano de trabalho, a professora assume que são trabalhadas as emoções que intervêm nas atividades que são desenvolvidas ou nas situações que surgem naturalmente. E reconhece que, no que lhes diz respeito, as principais dificuldades encontradas é o “*fraco reconhecimento das mesmas (emoções) por parte dos alunos*”.

Na categoria das relações sociais, relativamente à sua importância na PEA e respetivo processo de ensino-aprendizagem, a entrevistada atribui-lhe um significado elevado. Defende que as relações sociais influenciam em tudo o processo de ensino aprendizagem e assume que uma vez que as primeiras estão comprometidas nas crianças com autismo, o processo de ensino-aprendizagem também se torna mais difícil. No que respeita às relações sociais no grupo-turma, a professora afirma que o mesmo é bem aceite pelos colegas de turma sendo visível a compreensão, atenção e carinho despendidos. Ainda que por parte dos indivíduos autistas o relacionamento com os outros não seja muito ativo, os mesmos mostram interesse e gosto em estar com os colegas.

No que se refere à segunda entrevista, realizada à mesma professora, esta foi executada depois da implementação do PDCS e visou, primordialmente, conhecer e entender qual a opinião da entrevistada relativamente ao programa. Assim, na categoria da importância atribuída ao mesmo, a professora reconheceu o gosto e adesão despertados pelo mesmo nos indivíduos do grupo-amostra. No mesmo âmbito, e numa categoria posterior, admitiu que as alterações no comportamento individual de cada aluno se notaram “*sobretudo ao nível o reconhecimento das emoções nos outros, colegas e professores*”.

Quanto à categoria do desenvolvimento da competência social, objetivado no PDCS, a entrevistada expressou a importância do progresso desta competência em cada indivíduo assinalando o reforço da sua opinião através da aplicação do referido programa. Quando

questionada acerca de possíveis alterações no plano de trabalho para o grupo, posteriormente à implementação deste programa, a professora de Educação Especial defendeu a validação do mesmo e afirmou que “*pretendo desenvolver mais atividades em que as emoções sejam trabalhadas de forma a promover a sua consciencialização*”.

#### 5.6.1.4. Avaliação Global da Intervenção

Após a análise individual de cada um dos instrumentos utilizados na presente investigação, tal como se apresentam na Tabela n.º 2, é importante efectuar uma análise global de cada um dos referidos instrumentos aplicados às crianças do grupo-amostra, tendo sempre como base os registos realizados nas notas de campo.

| IDEA           | Programa de Intervenção |             | Entrevistas    |                |
|----------------|-------------------------|-------------|----------------|----------------|
| Pré - Programa | Pré-Teste               | Pós - Teste | Pré - Programa | Pós - Programa |

Tabela 2 - Síntese dos instrumentos utilizados na investigação

De acordo com os dados recolhidos no IDEA, referente ao momento de pré-programa, o aluno A foi conotado com a pontuação referenciada pelas tipologias de Autismo de Alto Funcionamento e de Síndrome de Asperger. Neste sentido, apesar de apresentar algumas competências acima da média em determinadas áreas, o aluno apresenta também obsessões recorrentes e difíceis de gerir. Esta última característica comportamental foi visível ao longo da execução do PDCS em momentos de raiva e zanga sem causa aparente e bastante difíceis de controlar. Para além disso, e tal como demonstram as pontuações específicas, apesar da linguagem ser um factor presente, expressa em verbalizações bem construídas durante as actividades do Programa, as relações sociais são uma área afectada em força e tal foi verificado aquando das situações de *role-playing* em que não existiu qualquer tipo de resposta por parte da criança. Por outro lado, o número de acertos relativos às actividades de pré-teste e pós-teste referentes ao PDCS demonstram uma evolução positiva relativamente à identificação de emoções e sua associação a situações características. Note-se que o respectivo número foi aumentado de onze para catorze, existindo o máximo de acertos relativamente às emoções de alegria e tristeza e ficando apenas uma resposta errada para as emoções de espanto e zanga.

No que diz respeito à criança B, esta apresentou a pontuação mais alta no IDEA conotada ao nível do Autismo Regressivo. Tal como preditam as características referentes a este tipo da perturbação, ao longo de toda a implementação do programa o aluno demonstrou uma comunicação bastante fraca, isto é, não existiu um número elevado de verbalizações e para além disso as orações

foram algumas vezes mal construídas não compondo um discurso ou um diálogo. Esta criança tendeu, preferencialmente a optar pela sinalização gestual à comunicação oral. A socialização demonstrou também ser uma das suas áreas mais afectadas: ao nível do *role-playing* não existiu qualquer tipo de resposta à actividade sendo demonstrada uma total falta de interesse pela interacção com outros. A mesma resposta foi notória ao longo das actividades do Programa em relação ao investigador. Ainda assim, existiu uma evolução relativamente ao número de acertos nas situações de pré e pós teste do PDCS: além de nas emoções alegria e tristeza ter atingido sempre o número máximo de acertos, nas emoções zanga e espanto existiu uma evolução de uma resposta por emoção.

Finalmente, quanto à criança C, esta obteve uma pontuação de 40 pontos interdita entre as tipologias de Autismo de Alto Funcionamento e de Síndrome de Asperger. Nesta perspectiva, o aluno apresenta algumas obsessões difíceis de gerir, ainda que durante a implementação do programa não fossem causadoras de transtornos. Por outro lado, apesar da área da Comunicação e Linguagem ser uma das áreas mais afectadas, segundo o IDEA, a verdade é que durante a intervenção este aluno demonstrou-se bastante comunicativo ainda que as suas frases não fossem construídas de forma totalmente correcta. Também a Socialização, ainda que obtivesse uma pontuação mais baixa relativamente às outras, é claramente uma área afectada no desenvolvimento deste aluno, facto visível aquando das situações de role-playing em que não existiu uma resposta concreta.

Por outro lado, o número de acertos relativos às actividades de pré-teste e pós-teste referentes ao PDCS demonstram uma evolução positiva relativamente à identificação de emoções e sua associação a situações características. Note-se que o respectivo número foi aumentado de treze para dezasseis, existindo o máximo de acertos relativamente a todas as emoções.

### 5.6.2. Triangulação de dados

Finalmente chegamos à triangulação de dados e à verificação das questões de investigação. Após a análise detalhada de toda a informação compactada, elaboraram-se alguns quadros síntese da informação que são explicados e comentados, estabelecendo deste modo, as conclusões fundamentadas em forma de narrativa que se pretendem compreensivas e esclarecedoras. Note-se também que a análise de dados esteve sempre relacionada com as questões de investigação previstas no início do estudo.

Ao analisarmos as características das três crianças, recolhidas através da informação dos seus processos individuais, das observações de campo e através do IDEA, e compararmos as mesmas com os resultados obtidos na implementação do PDCS, facilmente nos apercebemos de que apesar dos elementos do grupo de estudo apresentarem diferentes graus de Autismo, as suas dificuldades recaem comumente sobre a Compreensão Social, entre outras.

Em seguida, apresentamos, na Tabela n.º 3, uma síntese global da informação recolhida ao longo da investigação, de forma a realizarmos a triangulação dos dados para podermos, posteriormente, responder às questões de investigação.

| Categorias  | Instrumentos   |   |  |
|---|--|---|--|
|   | Programa   | Entrevistas   | Notas de Campo   |
| <b>Comportamento</b>                                | Demonstração de entusiasmo na realização das tarefas.<br>Algumas sessões dominadas por sentimentos de frustração e indiferença   | Não existiu referência a este parâmetro.  | Demonstração de entusiasmo na realização da tarefa de pós-teste do Programa relativizada pela facilidade perante a qual é executada. |
| <b>Aprendizagem</b>                                 | As crianças identificaram, imitaram e nomearam as emoções aprendidas em cada sessão associando-as, muitas vezes, a situações próprias.   | “Foi um programa interessante e que despertou gosto e adesão por parte dos alunos para a sua realização”        | Dificuldades menorizadas ao nível da identificação das emoções básicas na situação de pós-teste.                                     |
| <b>Relação com o Outro</b>                          | Ausência total de resposta perante situações de <i>role-playing</i> .  | “As diferenças notaram-se sobretudo ao nível do reconhecimento das emoções e nos outros, colegas e professores” | Ausência total de resposta perante situações de <i>role-playing</i> .  |
| <b>Resultados da Aplicação do PDSC nas crianças</b> | Todos os alunos alcançaram melhorias ao nível da identificação de emoções básicas e respectiva associação a expressões características elevando o número de acertos em relação ao pré-teste. | “Foi um programa interessante e que despertou gosto e adesão por parte dos alunos para a sua realização”        | Não são notados desenvolvimentos ao nível das relações sociais ainda que existam melhorias ao nível da competência emocional.        |

Tabela 3 - Síntese Global da informação recolhida ao longo da investigação

Nesta Tabela está representada, pelo menos, uma tentativa de alcançar a triangulação dados obtidos através da recolha de dados feitas pelos diferentes tipos de instrumentos aplicados e analisados durante a presente investigação. Na presente tabela, relacionamos os dados já referidos, com as principais dificuldades identificadas pela professora de Educação Especial do grupo de estudo mas também por diversos autores, assim como com os resultados do PDSC. Neste sentido, podemos identificar e concordar com Mello (2005), que na tríade das dificuldades dos indivíduos autistas, nomeia a dificuldade de socialização, ou seja, a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de identificar partilhar sentimentos, gestos e emoções. Logo, esta afirmação vai de encontro aos factos que a entrevistada reconheceu como as maiores dificuldades encontradas diariamente.

Podemos também concordar também com Baron-Cohen (1993) que afirma que o sintoma mais típico na PEA é a falta de reciprocidade social manifestada em graves défices no que respeita à aquisição deste desenvolvimento, incluindo, imensas dificuldades para compreender e, em

consequência, oferecer razões às emoções experimentadas por outrem. Concordamos com este autor uma vez que as dificuldades encontradas nas crianças do grupo-amostra foram realmente estas, isto é, apesar de conseguirem identificar e nomear algumas emoções, no que diz respeito à sua reciprocidade social não existiu qualquer evolução ou resposta.

Quanto aos resultados obtidos no Programa de Desenvolvimento de Compreensão social (PDCS) aplicado na amostra seleccionada, os elementos da mesma demonstraram melhorias ao nível da identificação e nomeação de emoções bem como na sua associação a situações características. Porém, ao nível da competência social, não existiu evolução no que diz respeito à interacção com o Outro. Estes factos foram também identificados pela professora de educação Especial.

Na nossa opinião, estes acontecimentos são perfeitamente aceitáveis e justificados. Para além de ser revisto em toda a bibliografia que uma das grandes problemáticas do Autismo coincide com a dificuldade de aquisição da Competência Social, pudemos também observar, do que foi possível, que esta não é uma área trabalhada no currículo das crianças em estudo. Ou seja, no dia a dia não existe um momento para a aquisição e desenvolvimento das habilidades inerentes à Competência Social. Por outro lado, justificamos as melhorias obtidas ao nível da identificação e nomeação de emoções pelo facto de ser implementado o PDSC ao qual são inerentes tarefas atraentes e entusiasmantes para as crianças autistas. Relembramos também, tal como revisto na bibliografia, que a implementação de programas deste tipo a longo prazo têm revertido a favor do desenvolvimento da Compreensão Social dos indivíduos autistas.

De seguida iremos responder às questões colocadas no início da nossa investigação.

### **Questão 1: Serão as crianças autistas, pertencentes ao grupo - amostra, capazes de identificar as emoções e as expressões que destas derivam?**

Tal como referimos anteriormente, o conhecimento emocional assume-se como fundamental no desenvolvimento global do indivíduo uma vez que tem impacto ao nível do seu ajustamento social e favorece a construção de relações sociais positivas, assim como o seu desempenho académico e profissional Bonhert, Crnic e Lim (2003). Deste modo, e uma vez que as crianças autistas apresentam dificuldade nas habilidades relativas à Compreensão Social, é fulcral que os profissionais de educação criem oportunidades, metodologias e estratégias que as auxiliem na construção do saber emocional. Neste sentido, através do aproveitamento dos momentos naturais do dia-a-dia e de modificações no currículo como por exemplo a criação de momentos específicos para o desenvolvimento desta área ou a implementação de Programas de desenvolvimento destas habilidades, é possível ensinar as crianças acerca dos conceitos inerentes às emoções bem como a sua identificação, nomeação e situações características às próprias.

### **Questão 2: Quanto eficaz / eficiente é o Programa de Desenvolvimento de Compreensão Social?**

Os objectivos dos programas facilitadores da Compreensão Social, tal como referem Bisquerra y Pérez (2007), devem passar pela aquisição da capacidade de compreensão das intenções de outrem, através da expressão facial ou do próprio discurso sendo que o ensino destas habilidades depende da forma prática, do treino e do perfeccionismo executado. Este tipo de programas deve pois ser executado a longo prazo uma vez que incide numa das áreas que acarreta mais dificuldades para os indivíduos autistas. Porém, por este mesmo motivo, os seus resultados podem não

corresponder às expectativas construídas no seu todo já que, principalmente ao nível da interacção social, as respostas das pessoas com PEA são mínimas.

Neste sentido, é imperativo que à implementação de qualquer programa de desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais se juntem outras estratégias como a adequação do currículo à área da Compreensão Social, oferecendo a esta espaços e momentos próprios para a sua execução. Além disso, o processo de desenvolvimento destas competências deve apelar também ao trabalho de equipa de todos os profissionais que trabalham com estes indivíduos bem como da sua família para que, deste modo, o seu processo de execução seja um processo diário, prático e com resultados positivos.

### **Questão 3: Quais os efeitos do Programa de Desenvolvimento de Compreensão Social nas crianças autistas?**

Além do sentido preventivo deste da educação emocional, Scales & Leffert (1999) defendem que a mesma também permite que crianças e jovens experimentem um maior bem-estar pessoal apresentando mais probabilidades de alcançar um bom rendimento académico assim como relações sociais proveitosas para a vida. Pois bem, do que pudemos observar e registar, concluímos que o PDCS teve efeitos positivos nas crianças autistas a quem foi implementado contribuindo para o desenvolvimento da identificação e nomeação das emoções bem como para o reconhecimento de situações associadas á origem das mesmas. No entanto, e não correspondendo às expectativas, o PDCS não contribuiu para o desenvolvimento da interacção social do grupo amostra. Este facto era esperado uma vez que posteriormente a conhecerem e identificarem algumas emoções as crianças deveriam ser capazes de reconhecê-las em outrem. Ainda assim, e tal como já referimos, compreendemos também a necessidade de uma implementação deste tipo de programas a longo prazo assim como o seu acompanhamento por estratégias diversificadas e associadas ao currículo.

## Conclusões

Cada vez mais, o mundo vai dando conta da necessidade de acabar de uma vez por todas com o desprezo sistemático para com as nossas emoções básicas e universais. Há que ter em conta que o único conhecimento com que vimos ao mundo, o pouco que trazemos incorporado, é, pois, um inventário de respostas inconscientes a afectos, paixões e esquecimentos de quem nos rodeia. As emoções assumem um papel central no desenvolvimento humano e, portanto, a teoria preconizada por Izard (Abe & Izard, 1999), com um elevado valor heurístico, conceptualiza a emoção como um processo motivacional, sendo que cada emoção se reveste de uma função específica no desenvolvimento humano apresentando no seu conjunto funções desenvolvimentais.

Felizmente, cada vez mais se descobre a prioridade que devemos oferecer à aprendizagem emocional. A ciência constata, por fim, a importância de gerir as emoções básicas e a sua importância mediante os conteúdos académicos, como a capacidade de cálculo, a escrita, a gramática, etc. Na aprendizagem de manipular as próprias emoções e em não reprimi-las reside a chave para o sucesso dos futuros adultos. Tal como afirma Bisquerra (2003), a habilidade para tomar consciência das próprias emoções e das de outrem e a capacidade de regulá-las constrói o conceito de inteligência emocional.

A análise dos poucos estudos nas áreas relacionais das emoções e autismo apontam para a identificação de competência social nestas crianças. Entretanto, esta é uma habilidade que depende de um conjunto de medidas, como por exemplo, a formação dos professores e das famílias assim como o apoio às respectivas. Mostrar que a escola pode ser, de facto, um espaço de desenvolvimento da competência social para crianças autistas é ainda um grande desafio para os investigadores desta área.

A revisão da literatura mostrou que, entre os raros estudos encontrados na área da psicologia, sobre a competência social nas crianças autistas, o foco principal é a identificação e o reconhecimento das expressões derivadas das emoções. O processo de ensino destas competências desde a primeira infância é essencial para o desenvolvimento global a longo prazo. Ao longo desta investigação procurámos fazer uma clarificação conceptual da problemática da PEA, bem como da sua etiologia, diagnóstico, intervenção e todas as dificuldades inerentes ao desenvolvimento da compreensão social na mesma.

Tentámos, de um modo geral, oferecer uma nova perspectiva a esta problemática em associação à compreensão social pois sabemos que apesar de esta ser uma das maiores dificuldades destes indivíduos, ainda não é oferecida a necessária importância à mesma, no sentido de a desenvolver e tornar em tudo melhor a vida das pessoas autistas.

Apesar de faltarem ainda muitos apoios, recursos e formação nesta área, a verdade é que é a escola, e todos os intervenientes educativos, quem deve “assumir o comando” e criar condições próprias ao desenvolvimento global dos indivíduos autistas, perspectivando um futuro independente, autónomo adaptado à vida social, em comunidade. Assim, a educação inclusiva tem um papel preponderante em todo o acto educativo, preconizando escolas baseadas na diferenciação curricular inclusiva, por forma a adoptar as metodologias diferenciadas adequadas que

correspondam ao estilo de aprendizagem de cada aluno bem como às suas características, interesses e necessidades.

Enquanto profissionais de educação temos o dever de ajudar qualquer e todos os nossos alunos, proporcionar-lhes o melhor caminho para um futuro risonho que não os note diferentes. Para tal é necessário que nós próprios conheçamos a problemática, todas as dificuldades inerentes à mesma mas também as suas potencialidades, encontrando nestas últimas as melhores estratégias para colmatar as arduidades.

As informações recolhidas junto da professora de Educação Especial do grupo - amostra estão de acordo com a literatura revista, acentuando que as maiores dificuldades encontradas nas crianças autistas dizem respeito à sua competência social que, pouco desenvolvida, provoca problemas comportamentais e de interacção social, provocando na totalidade dificuldades a todo o seu desenvolvimento global.

Por outro lado, além do défice qualitativo na interacção social caracterizado pela incapacidade de desenvolver relações com os companheiros, pela ausência da tendência espontânea para partilhar prazeres e interesses e pela falta de reciprocidade social, foi visível em todos os elementos do grupo amostra, características previstas na literatura especializada como os défices qualitativos na comunicação, padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados, assim como os défices qualitativos no jogo simbólico. De qualquer forma, é importante salientar que todos os alunos referidos estão abrangidos pela Educação Especial, e usufruem de um P.E.I. com as medidas educativas consideradas mais adequadas a cada um dos mesmos.

Neste âmbito, revêem-se nesta inserção a legislação actual que rege a Educação Especial, através do Dec. Lei 3 / 2008, de 7 de Janeiro, que decreta a inclusão de todos os alunos com NEE no sistema regular de ensino. Em paralelo com este último, prevê a execução de práticas educativas inclusivas com o uso de metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa preponderante ao sucesso de qualquer aluno. A presente Lei faz referências à inclusão de todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas. Refere ainda, a possibilidade da criação de projectos de transição da escola para a vida profissional, consagra o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação produzida sobre os seus filhos. Autoriza avançar com respostas adequadas aos alunos quando os pais não exercerem o seu direito/dever de participação. O Decreto-lei 3/2008 revoga entre outros, o DL 319/91 e restringe as medidas educativas, previstas no ponto 2 do artigo 16º, às necessidades educativas especiais de carácter permanente, que, de acordo com a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) recaem, somente, nos alunos que apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais. Explica a obrigatoriedade da elaboração de um Programa Educativo Individual para os alunos com Necessidades Educativas Especiais permanentes. Consagra a obrigação de qualquer escola (pública, privada ou no âmbito da solidariedade social) aceitar a matrícula dos alunos com NEE, de carácter permanente e reconhece a prioridade de matrícula. Institui legalmente as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência. Esta inclusão não é apenas a colocação física do aluno num dado

espaço e tempo, é uma participação activa e concreta nas actividades escolares que irão proporcionar uma educação diferente, tendo como base as adaptações necessárias para cada caso.

Também a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 por 92 países, entre eles Portugal, alerta para o facto de terem de ser as escolas a adaptarem-se a todos os alunos, independentemente das suas condições. Para Porter, no parecer n.º 3/99 do Conselho Nacional de Educação (Diário da República, p. 2380), a escola inclusiva *"é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriado para a idade, com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais"*.

Infelizmente, sabemos que em Portugal o ensino regular não está devidamente preparado para acolher os alunos com NEE mas também sabemos que é na escola que os alunos passam a maior parte do tempo e portanto compreendemos a total necessidade de uma intervenção atempada e eficaz onde os professores protagonizam o principal papel. É neles que se deve investi na formação contínua preconizando o conhecimento sobre os temas e estratégias atuais pois, tal como afirmou J. Delors et al. (1998) o conceito de educação tem que estar ligado à "educação ao longo da vida" porque se a sociedade está em constate mutação a escola também tem que fazer um esforço para tentar acompanhá-la, de forma a conseguir manter o entusiasmo, motivação e disciplina sem que as crianças percam o gosto pela escola e pela descoberta da aprendizagem.

Neste sentido, é nosso desejo que o programa de intervenção cognitivo-comportamental de Manuel Rúa tenha oferecido um novo olhar, uma nova perspectiva, sob a forma de contributo para trabalhar e compreender as crianças com PEA e as suas dificuldades. Esperamos este programa seja um novo incentivo à procura de melhores e eficazes estratégias, de valorização de trabalho dos professores que trabalham com alunos autistas.

Esta experiência foi, com certeza, gratificante para mim a nível pessoal e profissional uma vez que o sentimento positivo de poder entrar no mundo destas crianças, que quase sempre se isolam do mundo, e ajudá-las, perdurou durante toda a investigação.

Quanto às conclusões finais do estudo, salienta-se o sucesso obtido quanto à evolução da identificação e reconhecimento das emoções, expressões faciais que delas derivam e associação das mesmas a situações. Eleva-se o aumento do número de acertos da fase de pré-teste para pós-teste por todas as crianças. Em síntese, foi possível constatar-se que os alunos com PEA a quem foi aplicado o PDCS melhoraram sensivelmente as tarefas de compreensão social, observado através do incremento do número de acertos, assim como da redução do número de erros cometidos durante a execução das correspondências entre os modelos das figuras esquemáticas emocionais e as representações e situações relacionais apresentadas no processo de avaliação pré e pós-teste. Assim, a aplicação do programa proposto melhorou a compreensão do significado das emoções dos alunos objectivado durante o processo de comunicação e interacção social propostos e, em consequência, justifica-se a afirmação de que a aprendizagem realizada sobre estas áreas de desenvolvimento exerce uma influência decisiva na melhoria da compreensão social dos indivíduos com PEA.

No entanto, salienta-se também a falta de sucesso quanto às situações de *role-playing* que não conseguimos alcançar em nenhuma vez e assim, este facto remete-nos para que o programa

implementado seja ser encarado como um factor integrante de outros programas mais globais favorecedores do desenvolvimento da comunicação, interacção social e do jogo simbólico. Isto é, deve fazer-se ênfase no valor da inter-relação dos diferentes programas na prática educativa aplicada, destinados ao desenvolvimento das diversas áreas que incidem na melhoria das crianças autistas para que as mesmas áreas se fundam num currículo funcional e significativo para o processo educacional. Estas são características necessárias à efectividade dos resultados educativos propostos sendo fundamental, sobretudo, para facilitar a criação de relações significativas entre os conteúdos educacionais e as acções da vida quotidiana.

Finalmente, esperamos que o nosso trabalho tenha conseguido atingir os nossos primordiais objetivos e que venha a contribuir no esclarecimento do problema inicial da nossa investigação, o qual se prendia com a hipótese do Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social melhorar efectivamente o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças autistas. Tal como concluído anteriormente, a verdade é que o programa teve algum sucesso mas não na sua totalidade o que nos remete para a sua integração num outro plano associado a outros programas e estratégias.

O presente estudo tem as seguintes **limitações**: 1) desconhecimento da relação dos encarregados de educação com esta temática uma vez que não mostraram disponibilidade para entrevista; 2) o vazio existente sobre a Inteligência Emocional / Competência Social em Portugal; 3) o desconhecimento acerca do programa de intervenção aplicado, em Portugal; 4) o tempo premeditado para a realização do estudo que se tornou “curto” perante a posição trabalhador-estudante do investigador; 5) o desconhecimento total da continuidade do percurso dos constituintes da amostra em relação a esta temática.

Para possíveis futuras investigações seria interessante aprofundar o tema da PEA e da Competência Social em Portugal, mais especificamente em contexto escolar, familiar e terapêutico. Além disso, a implementação do novo programa de Manuel Rúa seria um fator positivo ao desenvolvimento do tema.

Perante os resultados, resta-nos sugerir que a o desenvolvimento da Inteligência Emocional e da Competência Social que lhe é inerte faça parte do currículo escolar de uma forma mais específica e aditiva. Se já vimos que a aquisição deste tipo de inteligência facilita todo o desenvolvimento global do individuo porque não oferecer-lhe um lugar determinado nas áreas escolares? Mais ainda, sendo este conjunto de competências uma das áreas mais afetadas dos individuos com PEA não seria justo desenvolver programas que os auxiliem no dia a dia tornando-os sujeitos preparados para a plena integração na vida social? E os professores? Não será necessário, também eles, adquirirem esta matéria na sua formação?

Desta forma, esperamos não só ter conseguido contribuir com conhecimentos que permitam a melhoria da capacidade de compreensão da PEA e das dificuldades que esta acarreta no que respeita à Compreensão Social, mas também ter adquirido algumas aptidões que nos habilitem, ao longo da vida, contribuir para a melhoria da Educação Especial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuriaguerra, J. (1980) *Manual de Psiquiatria Infantil*. Rio de Janeiro: Masson do Brasil.
- Alberici, A. & Serneni P. (2005). Competências y Formación en la edad adulta. *El balance de competencias*. 1ª edition. Barcelona: Laentes Educación.
- Almeida, A. (1997). *As relações entre pares em idade escolar*. Um estudo de caso de avaliação da competência social pelo método Q-sort. Tese de mestrado não publicada. Universidade do Minho, Portugal.
- Alves, D. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Bach E. & Dander. P. (2002). *Sedueix-te por seducir*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A..
- Baptista, C.R. (2002). Integração e Autismo: Análise de um percurso integrado. In C.R. Baptista & C.A. Bosa (Eds). *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção* (p 127 - 139). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, I. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições Setenta.
- Barboza, R. (2004). *Trajectórias e Perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP.
- Baron-Cohen S. & Bolton P. (1993). *Autismo: os factos*. Inglaterra: Oxford University.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro.
- Berrocal P. & Aranda D. (2008). *La inteligência emocional en la Educacion*. Education & Psychology. Espanha: Editorial EOS.
- Bisquerra, R. (2003) *Educacion emocional y competencias básicas para la vida*. In Revista de Investigacion Educativa (RIE). N.º 21 (p 7 - 43)
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, Vol. 10 (p 61 - 82)
- Bisquerra, R. (2012). *Como educar las emociones? La inteligência emocional en la infancia y la adolescência*. Esplugues de Lobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bonhert, A.; Crnic, K. & Lim, K. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol. 31 (p 79-91).
- Bradley, S.J. (2003). *Affect regulation and the development of psychopathology*. New York: The Guildford Press.
- Bosa, C. & Calias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol.13 (p 167 - 177).
- Bosa, C.A. (2002). Autismo: Actuais interpretações para antigas observações. In C.R. Baptista & C.A. Bosa (Eds). *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção* (p 21 - 39). Porto Alegre: Artmed.
- Canavarro, M. (1999). *Relações afetivas e saúde mental*. Coimbra: Quarteto.
- Cassady, J. & Eissa M. (2008). *Emotional Intelligence: perspectives on educational and positive psychology*. New York: Peter Lang.
- Damásio A. (2000). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. 20ª Edição. Publicações Europa-América, Mem-Martins.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência: A construção do Cérebro Consciente*. Círculo de Leitores.
- Diamon, L.M. & Aspinwall, L.G. (2003). *Emotion regulation across the life span: an integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect and dyadic process. Motivation and Emotion*. Vol. 2 (p 125-156).
- Dellors J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. UNESCO: Asa.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guildford Press.
- Ekman, P. & Davidson, R.J. (1994). *The nature of Emotion. Fundamental questions*. New York: Oxford New Press.
- Estrada, R. (2008). *“Era uma vez...”: Emoções, defesas e fantasias*. Lisboa: Universidade Fernando Pessoa.
- Fisher, K.; Shaver, P. & Carnochan P. (1990). How emotions develop and how they organize development. *Cognition and Emotion*. Vol. 4 (p 81-127).
- Fridja, N. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fridja, N. (2004). The psychologist's point of view. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds). *Handbook of emotions* (p 59-74). New York: The Guildford Press.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoria en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gross, J.J. (1998). *The emerging field of emotion regulation: on integrative review. Review of General Psychology*. Vols. 2 e 3 (p. 271 - 299).
- Izard, c. & Ackerman, B.P. (2004). Motivational, organizational and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds). *Handbook of emotions* (p 253-264). New York: The Guildford Press.
- Izard, C. & Beuchler, S. (1983). On the emergence of function and regulation of some emotion expressions in infancy. In R. Plutchick & H. Kellerman. *Emotion: theory, reseach and experience*. Vol. 2 (p 293-311). New York: Academic Press Inc.
- Guerra, I.S. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - sentidos e formas de uso*. Cascais: Principio Editora.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- NICHHD. Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (2002). *Datos sobre el Autism*. EUA.
- Hadwin, J.; Baron-Cohen, S. & Howlin P. (2006). *Can we teach children with autism to understand emotions, belief or pretence?*. *Development and Psychopathology*. Vol. 8 (345 - 365).
- Hobson, R.P. (1993). Autism and the development of mind. U.K.: Lawrence Erlbauin Associates.
- Marques, C. (1998) *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: FPCE.
- Marques, C. (2000) *Perturbações do Espectro do Autismo*. Coimbra: Quarteto.
- Mayer, J.D.; Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standees for intelligence. *Intelligence*. Vol. 27 (p 267-298).
- Mello, A. M. (2005). *Autismo: guia prático*. 4ªEdição. Conde, Brasília.
- Messias, M. (1995). *Reflexões sobre o autismo no âmbito da psicopatologia infantil*. Coimbra: FPCE.
- Mora, F. & Sanguinetti, A, (2004). Dicionário da Neurociência. Espanha: ALIANZA.
- Murphy, L. (1983). Issues in development of emotion in infancy. In R. Plutchick & H. Kellerman. *Emotion: theory, research and experience*. Vol. 2 (p 1-31). New York: Academic Press Inc.
- Panksepp, J. (2004). Emotions as natural kinds within the normalian brain. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds). *Handbook of emotions* (p 137-156). New York: The Guildford Press.
- Plutchik, R. (2000). *The Theory of Emotion*. 2ª Edição. Academic Press: Universidade de Michigan.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence educational implications*. (p 35 - 67).

- Salmurri, F. (2004). *Libertad Emocional: Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*. Vol. 9 (p 185 - 211).
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Serra, D.C.G. (2004). A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos. Tese de Mestrado não publicada. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Brasil.
- Tezzari, M. & Baptista C.R. (2002). Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In C.R. Baptista & C.A. Bosa (Eds). *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. Vol 5. Viana do Castelo. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Yang, T.R. ; Wolfberg, P.J. ; Wu, S.C. et al (2003). Supporting children on the Autism spectrum the integrated play groups model in Taiwan. *Autism*. Vol. 7 (p 437 - 453).

#### Legislação

Decreto-Lei n.º3 / 2008 (7 de Janeiro). N.º4. I Série. Ministério da Educação e Ciência: Diário da República.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE - I**

### **NOTAS DE CAMPO (RESUMO)**

| <b>NOTAS DE CAMPO<br/>(RESUMO)</b>                           |  |
|--|--|
| <b>Observação dos alunos durante o Pré-Teste do PDCS</b>     | <p><b><u>Aluno A</u></b><br/>Demonstra-se entusiasmado com a actividade e pega nas imagens de forma indiferenciada atribuindo-lhes estados. Depois da explicação realizada coloca imediatamente as imagens referentes à emoção “alegria” sem qualquer dificuldade. Nas restantes, fá-lo através de várias tentativas, demonstra-se confuso, coloca e recoloca as imagens das diferentes emoções sem nunca alterar a primeira. Exprime-se em relação a cada imagem soltando frases soltas como “este está triste”. Interrompe o desenvolvimento da actividade pra dialogar comigo sobre assuntos externos.</p>  |
|  | <p><b><u>Aluno B</u></b><br/>Observa a disposição de imagens e afirma convictamente “eu não sei fazer isto”. Depois de ouvir a explicação, sempre mexendo nas imagens, preenche de imediato as linhas correspondentes às emoções “alegria” e “tristeza” sem executar nenhum erro. Nas duas restantes, demora bastante tempo, demonstra dificuldades, realiza várias tentativas e questiona-me várias vezes “é assim?”.</p>   |
|  | <p><b><u>Aluno C</u></b><br/>Observa as imagens dispostas e atenta na explicação sobre a actividade. Tal como os colegas executa a primeira linha errar em qualquer imagem. Nas restantes, demonstra algumas dúvidas e sempre bastante pensativo. Não “recoloca” nenhuma imagem e em toda a actividade não profere uma única palavra.</p>  |
| <b>Observação dos alunos durante a implementação do PDCS</b> | <p><b><u>Aluno A</u></b><br/>1ª sessão: lê todas as instruções correctamente e na primeira actividade prática demonstra-se bastante perfeccionista ao nível do desenho. Na montagem da imagem fá-lo à sua maneira (nariz, olhos e boca). Na última actividade prática mostra-se apressado e menos entusiasmado, ainda assim escolhe por ordem de preferência. Identifica plenamente a expressão de alegria através do sorriso e utiliza o termo “contente” em vez de “alegre. Na identificação da diferença entre alegre e triste e os respectivos motivos, não necessita de indicações. Faz imitação plena da expressão e identifica a minha também. Mantém o diálogo ao longo das actividades.</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>2ª sessão: em diálogo recorda perfeitamente a 1ª sessão. Perante a primeira imagem indica de forma rápida a expressão de zanga nos olhos e na boca mas tem dificuldade em imitar. Começa por pintar bem o desenho mas, repentinamente, risca tudo. Recorta as figuras já de forma impaciente. Tem acções repentinas e descontroladas mas reconhecidas pelo próprio, pedindo desculpa. Aos poucos, perde o interesse a concentração na actividade.</p> <p>3ª sessão: demonstra entusiasmo na actividade e executa todas as etapas sem qualquer dificuldade ao nível da identificação e imitação. No desenvolvimento das mesmas mantém o diálogo, durante o qual relembra as sessões anteriores sem qualquer dificuldade.</p> <p>4ª sessão: Relaciona a palavra “interesse” com “gostar”. Entende o conceito e imita a emoção. Desenha sem dificuldade e mantém o diálogo sobre os seus próprios interesses. Faz colagem de todas as caras argumentando que tem interesse em todas. Identifica todas as situações.</p> <p>5ª sessão: Em diálogo recorda todas as outras sessões. Tem dificuldade em exprimir a emoção “medo” mas ainda assim associa a situações próprias “tenho medo de cães”. Na primeira actividade prática pede para rever a imagem para conseguir desenhar e na segunda destrói todos os desenhos, parece irritado. Depois de uma pequena pausa consegue executar as restantes actividades. Torna-se violento em situação de <i>role-playing</i>.</p> <p>Actividade de discriminação: Identifica a emoção correcta facilmente.</p> <p>6ª sessão: Interpreta a expressão e relaciona com as suas próprias situações. Imita sem dificuldade e relaciona a expressão com o som “au!”. Desenha sem dificuldade. No espelho repete várias vezes a expressão. Na colagem monta a sequência de forma errada mas recusa-se a modifica-la. Apesar disto, relaciona todas as imagens correctamente.</p> <p>7ª sessão: é desenvolvida correctamente ainda que o aluno insista permanentemente em diferenciar, através da expressão, a sessão actual da anterior. Demonstra-se impaciente em situação de <i>role - playing</i>, não interage com os colegas. Apenas eleva o nível de atenção mediante a apresentação de materiais tridimensionais.</p> <p>8ª sessão: Identifica a expressão mas no desenho pede para rever a página anterior de forma a ajudá-lo. Hoje demonstra-se sonolento e a sessão decorre de forma mais lenta. Na colagem faz uma sequência errada, recusa-se a modificá-la mas no fim da sessão acaba por fazê-lo, reconhecendo o erro.</p> <p>Actividade de discriminação: Identifica a emoção correcta facilmente.</p> <p>9ª sessão: Identifica a expressão facilmente mas ao imitá-la em frente ao espelho coloca as mãos sobre a cara escondendo-a. Executa as restantes actividades de um modo apressado e mecanizado, não interpretando as</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>situações expostas nos passos seguintes e, conseqüentemente, não distinguindo as situações causadoras da emoção de outras.</p> <p>10ª sessão: Não identifica a emoção, apenas imita a sua expressão em frente ao espelho. Desenha, recorta e cola em gestos já mecanizados na sequência de passos. Faz corresponder todas as caras às situações numa associação indiferenciada, não entende o conceito. No passo 5 apenas lê e no passo 6 selecciona as duas imagens sem nunca falar. No passo 7 distingue as situações provocadoras de ciúmes das restantes.</p> <p>Actividades de Discriminação: Identifica a emoção correcta facilmente.</p> <p>11ª sessão: Quando observa a primeira imagem afirma de imediato “está triste!”. Imita facilmente a expressão ainda que para si próprio seja uma representação da emoção “tristeza”. Mantém a confusão durante todos os passos ainda que responda de modo positivo a todos. Utiliza várias vezes a palavra “triste” e refere situações próprias.</p> <p>12ª sessão: Identifica facilmente a emoção através da expressão da face e também da mão caracterizada. Exagera um pouco na imitação da expressão e refere “eu fico chateado quando não faço nada!” Desenha, recorta e cola com facilidade. No passo 4 não associa as situações da primeira à terceira; opta primeiro pela terceira, depois pela primeira e depois pela segunda. Quando questionado pelo sentido das escolhas responde “eu não me importo de estar em casa por isso é a última”. Interpreta correctamente o passo 5 e identifica e distingue facilmente as situações que provocam aborrecimento nos passos 6 e 7.</p> <p>13ª sessão: Identifica a expressão característica da emoção mas denomina-a por “contente”. À excepção disso desenvolve todos os passos de forma correcta e vai associando o exposto com situações próprias.</p> <p>14ª sessão: Observa a imagem e afirma “este também está alegre” lembrando a sessão anterior. Para o aluno é fácil imitar a expressão mas ainda assim mantém a confusão com a emoção “alegria” até ao final da sessão. Executa todos os passos mantendo o diálogo. Demonstra-se entusiasmado.</p> <p>Actividades de Discriminação: Identifica a emoção correcta facilmente</p> |
|  | <p><b><u>Aluno B</u></b></p> <p>1ª sessão: Demonstra entusiasmo. Na primeira imagem identifica a expressão sem dificuldade indicando a mesma através da palavra. Concentrado, desenvolve as seguintes actividades correctamente. Na última actividade mostra-se bastante comunicativo, indicando que gosta muito de ouvir música e comer bolos, tal como nas imagens, mas não gosta de brincar com carros.</p> <p>2ª sessão: tem dificuldade em iniciar a sessão, recusa-se a participar</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>demonstrando apenas algum interesse aquando da disposição das imagens relativas à actividade. Não relembra a sessão anterior. Tem dificuldade em apontar a emoção “zanga” através da expressão da boca. As actividades práticas são realizadas correctamente ainda que não demonstre uma interpretação concreta. Imita bem a expressão em frente ao espelho.</p> <p>3ª sessão: Não indica a expressão (boca) mas consegue imitá-la correctamente. Desenha e cola de forma correcta. Na actividade seguinte (optar por imagens) consegue relacionar a expressão com situações próprias ainda que com o auxílio de questões. Na actividade de discriminação tem dificuldade, apenas a realiza com ajuda.</p> <p>4ª sessão: Mediante a minha explicação demonstra-se confuso mas posteriormente diz “quando estamos interessados fazemos perguntas”. Na prática do desenho apenas consegue desenhar a expressão copiando através da primeira imagem. Não consegue relacionar a expressão com situações próprias. Na actividade de discriminação surpreende-me fazendo uma cruz sobre a imagem da “cama” e diz “na cama não está interessado”.</p> <p>5ª sessão: Demonstra-se bastante entusiasmado. Realiza correctamente todas as actividades. Tende a identificar com o lápis as situações em vez de o fazer de forma oral ou gestual. Não interage em role-playing.</p> <p>Actividade de discriminação: Identifica a emoção correcta facilmente.</p> <p>7ª sessão: Realiza a correspondência de forma indiferenciada, não interpretando as situações. No passo 5 interpreta oralmente e assinala a boca, no desenho, como símbolo da emoção. Não diferencia as situações provocadoras da emoção das não provocadoras. Fica agitado e realiza movimentos estereotipados bastante fortes em interacção com os colegas. Volta a estar atento aquando da exposição dos materiais tridimensionais.</p> <p>8ª sessão: Identifica a emoção e a respectiva expressão mas tem dificuldade em imitá-la perante o espelho. Demonstra-se entusiasmado com a actividade. Desenha, recorta e cola facilmente. Faz a associação das caras às situações, no passo 4 e referencia as suas próprias actividades extra curriculares como motivo de cansaço. Interpreta correctamente a situação no passo 5 e nos passos 6 e 7 identifica e distingue as actividades caracterizadas como causadoras da emoção.</p> <p>Actividade de discriminação: Identifica a emoção correcta facilmente.</p> <p>9ª sessão: Identifica a expressão facilmente mas tem dificuldade em imitá-la perante o espelho. De seguida inicia a etapa relativa ao desenho mas durante a mesma fica agitado recusando-se a colaborar na actividade. Desiste.</p> <p>10ª sessão: Não identifica a emoção, apenas imita a sua expressão em frente ao espelho. Demonstra-se agitado e pouco concentrado, realizando</p> |
|--|---|

diversos momentos de pausa enquanto desenha, recorta e cola. Faz corresponder todas as caras às situações numa associação indiferenciada, não entende o conceito. No passo 5 apenas lê e apressa-se a passar para o passo 6 no qual selecciona as duas imagens através do lápis. No passo 7 também distingue as situações provocadoras de ciúmes das restantes.

Actividades de Discriminação: Identifica a emoção correcta facilmente.

11ª sessão: Quando observa a primeira imagem afirma “este está triste!”. Imita facilmente a expressão ainda que para si próprio seja uma representação da emoção “tristeza”. Mantém a confusão durante todos os passos ainda que responda de modo positivo a todos. Utiliza várias vezes a palavra “triste” mas não faz referência a situações próprias. Esta sessão foi morosa, o aluno manteve-se sempre bastante agitado tendo mesmo que fazer alguns momentos de pausa entre os passos da actividade.

12ª sessão: identifica a emoção facilmente e imita-a várias vezes em frente ao espelho. Hoje encontra-se mais calmo e por isso realiza as tarefas seguintes bastante concentrado. Associa todas as caras às situações no sentido da primeira à terceira e quando questionado diz ficar aborrecido com todas. No passo 5 apenas verbaliza o exposto, no passo 6 interpreta correctamente a situação e no passo 7 faz um círculo à volta da última figura e diz “eu gosto deste!”.

13ª sessão: Sessão decorrida com normalidade e com resposta positiva por parte do aluno em todas as etapas da actividade. No entanto, esta resposta é dada perante a confusão entre a emoção exposta “divertido” e a emoção que o aluno associa “contente”.

14ª sessão: Através da expressão da emoção, uma vez que indica o sorriso, o aluno estabelece uma relação entre este e a emoção “alegria”. Mantém essa confusão durante toda a sessão e assume a emoção “alegria” como a correcta. Mostra-se agitado e muito desatento.

Actividades de Discriminação: Identifica a emoção correcta facilmente.

**Aluno C**

1ª sessão: Identifica a emoção “alegria” mas tem dificuldade em imitá-la. Mostra-se concentrado e empenhado. Desenha, recorta e cola numa sequência correcta. Identifica as situações que o deixam alegre. Tem dificuldade na interpretação oral e também na distinção das expressões “alegre” e “triste”, utilizando a última em vez da primeira. Através da repetição consegue alcançar a imitação da expressão “alegria”.

2ª sessão: Recorda a sessão anterior. Imita perfeitamente a expressão e relaciona situações que o deixam “zangado” elucidando-me com “quanto estou zangado fico vermelho como um tomate”. Na última etapa da colagem escolhe por ordem o que o deixa mais zangado.

3ª: Recorda as sessões anteriores e distingue até o tipo de linhas que diferenciam as expressões - rectas e curvas. Na associação das imagens com os próprios sentimentos diz ficar “triste” em todas. Na última actividade tem dificuldade em diferenciar o que o deixa triste e contente. Procura incansavelmente o reforço positivo da minha parte.

4ª sessão: Tem dificuldade em interpretar a expressão e necessita de rever a primeira imagem para conseguir desenhar. Ainda assim, as etapas seguintes são desenvolvidas correctamente existindo sempre uma associação das imagens com o sentimento próprio.

5ª sessão: Imita bem a expressão e relaciona-a com o formato da boca. No desenho volta a copiar pela primeira imagem. Mediante questão fala sobre situações que lhe causam medo como o “barulho”. Quando escolhe as imagens das situações que lhe causam medo não consigo entender se tem mesmo medo ou se pretende exclusivamente a colagem de todos os elementos por ser bastante perfeccionista. As restantes etapas são desenvolvidas em pleno. Não interage em *role-playing*.

Actividade de discriminação: Identifica a emoção correcta facilmente.

6ª sessão: Insiste em falar sobre as linhas que compõem a boca identificando através das mesmas a maior diferença entre as expressões. Não identifica a diferença nos olhos. Desenvolve as seguintes actividades correctamente não demonstrando dificuldade na identificação de situações nem na associação a sentimentos próprios.

7ª sessão: identifica, imita e desenha a expressão sem dificuldade. Não distingue por ordem preferencial as situações provocadoras da emoção (passo 4). Por outro lado consegue identificar as situações que causam surpresa das que não causam. Faz várias tentativas para interagir com os colegas mas estes não aderem. Consegue associar a emoção aos materiais tridimensionais apresentados.

8ª sessão: Identifica a emoção e a respectiva expressão mas apresenta

|  |  |
|--|--|
|  | <p>alguma dificuldade em imitá-la perante o espelho, recorrendo mais à linguagem corporal do que propriamente à expressão facial. Demonstra-se entusiasmado com a actividade. Desenha, recorta e cola facilmente. Faz a associação das caras às situações e interpreta correctamente a situação no passo 5. Nos passos 6 e 7 identifica e distingue as actividades caracterizadas como causadoras da emoção. Não faz referências a situações próprias.</p> <p>Actividade de discriminação: Identifica a emoção correcta facilmente.</p> <p>9ª sessão: Identifica claramente a expressão mas tem dificuldade em imitá-la perante o espelho e demonstra alguma frustração. Toda a sessão decorre com respostas positivas.</p> <p>10ª sessão: Não identifica a emoção, apenas imita a sua expressão em frente ao espelho. Antecipa-se à ordem sequencial dos passos da actividade e verbaliza a etapa seguinte. Desenha, recorta e cola em sossego. Faz corresponder todas as caras às situações numa associação indiferenciada, não entende o conceito. No passo 5 lê e pergunta “onde está a cara dos ciúmes?” procurando poder assinalar a expressão. No passo 6 selecciona as duas imagens e não justifica. No passo 7 distingue as situações provocadoras de ciúmes das restantes.</p> <p>Actividades de Discriminação: Identifica a emoção correcta facilmente.</p> <p>11ª sessão: Quando observa a primeira imagem afirma de imediato “já fizemos o triste!”. Imita a expressão ainda que para si próprio também seja uma representação da emoção “tristeza”. Mantém a confusão durante todos os passos ainda que os execute correctamente. Utiliza várias vezes a palavra “triste” e faz referência a situações próprias.</p> <p>12ª sessão: Identifica facilmente a emoção através da expressão da face e também da mão caracterizada. Imita facilmente a expressão perante o espelho. Desenha, recorta e cola com facilidade. No passo 4 não diferencia qualquer sequência na associação entre as caras e as situações. Interpreta correctamente o passo 5 e identifica e distingue facilmente as situações que provocam aborrecimento nos passos 6 e 7.</p> <p>13ª sessão: Identifica a expressão característica da emoção mas denomina-a também por “contente”. À excepção disso desenvolve todos os passos de forma correcta e vai associando o exposto com situações próprias.</p> <p>14ª sessão: Observa a imagem e afirma “já fizemos este”. Relembrando a sessão relativa à emoção “alegria”. Para o aluno é fácil imitar a expressão mas ainda assim mantém a confusão com a emoção “alegria” até ao final da sessão. Executa todos os passos mantendo o diálogo.</p> <p>Actividades de Discriminação: Identifica a emoção correcta facilmente.</p> |
|--|--|

|   |   |
|---|---|
| <b>Observação dos<br/>alunos durante o Pós-<br/>Teste do PDCS</b> | <b><u>Aluno A</u></b><br>Reconhece o material apresentado e demonstra-se entusiasmado com a tarefa. Executa a mesma com relativa facilidade preenchendo as emoções “alegria” e “tristeza” sem realizar nenhum erro. Ao passar para as restantes faz uma pausa momentânea exprimindo verbalmente a execução de uma tentativa de lembrança do pré-teste. Através de várias tentativas, preenche finalmente as duas restantes emoções realizando apenas um erro para cada uma. |
|   | <b><u>Aluno B</u></b><br>Primeiramente recusa-se a trabalhar na tarefa mas quando observa o material exposto ganha entusiasmo e preenche rapidamente os espaços referentes às emoções “alegria” e “tristeza”. Tenta desistir nas restantes emoções mas com algum incentivo volta à execução da actividade através de várias tentativas e erros.   |
|   | <b><u>Aluno C</u></b><br>Executa a tarefa calmamente. Faz várias tentativas no preenchimento das emoções demonstrando uma maior confusão quanto às emoções “zanga” e “espanto”. No entanto, termina a tarefa com o número máximo de acertos e demonstra-se bastante satisfeito.   |

## **APÊNDICE - II**

### **GRELHAS DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA**

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA

|   |                       |  |                       |  |
|---|-----------------------|--|-----------------------|--|
| <p><b>Criança:</b> A<br/> <b>Observador:</b> <i>Helena Ceia</i></p> <p><i>Objetivo: Registrar os comportamentos observados através da observação não participante</i></p> |                       |  |                       |  |
|   | <b>Sala TEACH</b>     |  | <b>Recreio</b>        |  |
| <b>Comportamento</b>  | <b>Individual</b>     | Mostra-se calmo e atento ao ambiente ainda que com movimentos estereotipados. Coloca questões aos adultos na tentativa de realizar as actividades que mais lhe agradam (revistas, jogos, puzzles, computador). | <b>Individual</b>     | Não frequenta o recreio, opta por ficar sentado num banco junto à sala de aula. Mantém-se calmo e com movimentos estereotipados. |
|   | <b>Com os colegas</b> | Não existe interacção por iniciativa própria. Demonstra violência aquando da aproximação.  | <b>Com os colegas</b> | Mantém-se isolado, não procura a comunicação.  |
|   | <b>Professor</b>      | É respeitador quanto às ordens que recebe ainda que tente, em permanência negociar as actividades. Demonstra carinho pela professora.  | <b>Auxiliares</b>     | É respeitador quanto às ordens que recebe. Mantem o diálogo e demonstra carinho para com as auxiliares.                          |

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA

|  |                       |  |                       |  |
|--|-----------------------|--|-----------------------|--|
| <p><b>Criança: B</b><br/> <b>Observador: Helena Ceia</b></p> <p><i>Objetivo: Registrar os comportamentos observados através da observação não participante</i></p> |                       |  |                       |  |
|  | <b>Sala TEACH</b>     |  | <b>Recreio</b>        |  |
| <b>Comportamento</b>   | <b>Individual</b>     | Está em permanente movimento, realizando estereotípias ao nível do movimento e dos sons. Procura constantemente as actividades que mais lhe agradam - tv e computador. | <b>Individual</b>     | No exterior demonstra interesse pelos elementos naturais. Mantém-se em constante movimento.                |
|  | <b>Com os colegas</b> | Não existe interacção por iniciativa própria nem resposta aquando da interacção de outrem.   | <b>Com os colegas</b> | Excepcionalmente aceita brincar com outros em actividades pelas quais se interessa como o jogo de futebol. |
|  | <b>Professor</b>      | Apesar de demonstrar carinho pela professora, tenta contrariar as suas ordens quanto à realização de actividades.  | <b>Auxiliares</b>     | É respeitador quanto às ordens que recebe. Mantem o diálogo e demonstra carinho para com as auxiliares.    |

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA

|  |                       |   |                       |   |
|--|-----------------------|---|-----------------------|---|
| <p><b>Criança: C</b><br/> <b>Observador: Helena Ceia</b></p> <p><i>Objetivo: Registrar os comportamentos observados através da observação não participante</i></p> |                       |   |                       |   |
|  | <b>Sala TEACH</b>     |   | <b>Recreio</b>        |   |
| <b>Comportamento</b>   | <b>Individual</b>     | Mantém-se calmo e atento ao ambiente que o rodeia. Executa as actividades em pleno sossego ainda que demore bastante tempo. | <b>Individual</b>     | No exterior mantém-se em movimento constante e gosta de observar os colegas.                            |
|  | <b>Com os colegas</b> | Interage com os colegas ainda que raramente o faça por iniciativa própria. Mantém a comunicação.                            | <b>Com os colegas</b> | Interage em pleno com os outros, participa nas brincadeiras de grupo.                                   |
|  | <b>Professor</b>      | É respeitador, acata as ordens e mantém uma relação saudável com a professora.  | <b>Auxiliares</b>     | É respeitador quanto às ordens que recebe. Mantém o diálogo e demonstra carinho para com as auxiliares. |

## **APÊNDICE - III**

### **IDEA (INVENTÁRIO DO ESPECTRO AUTISTA)**

## IDEA (Inventário do Espectro Autista)

Aluno: A

### 1 - Relações Sociais

| <u>Nível</u>   | <u>Pontuação</u> |   |
|--|------------------|---|
| Isolamento completo, sem apêgo a pessoas específicas. Falta de relacionamento com os pares ou com adultos.   | 8                |   |
| Incapacidade de relacionamento. Vínculo com adultos mas inexistência de contacto com os pares.   | 6                |   |
| Relações pouco frequentes, induzidas, externas ou unilaterais com os pares. As relações existem como respostas e não por iniciativa própria.                           | 4                | X |
| Motivação para se relacionar com os pares mas inexistência das relações por dificuldade em compreender as subtilezas sociais; escassa empatia. Consciência da solidão. | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo da relação.   | 0                |   |

### 2 - Capacidades de Referência Conjunta

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência completa de acções conjuntas ou interesse pelas outras pessoas e respectivas acções. | 8                |   |
| Acções conjuntas simples; referência conjunta pouco significativa.                            | 6                |   |
| Realização de referência conjunta em situações dirigidas mas não abertas.                     | 4                |   |
| Padrões de atenção e acções conjuntas estabelecidos mas inexistência de preocupação comum.    | 2                | X |
| Não existe um transtorno qualitativo da referência conjunta.                                  | 0                |   |

### 3 - Capacidades Intersubjectivas e Mentalistas

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência de padrões de expressão emocional correlativa (intersubjectividade primária). Falta de interesse pelas pessoas e de atenção para com elas.                       | 8                |   |
| Respostas intersubjectivas primárias ocasionais mas sem nenhum indício de que se encara o outro como “sujeito”.   | 6                |   |
| Indícios de intersubjectividade secundária sem atribuição explícita de estados mentais. Não se denotam tarefas da Teoria da Mente (TM).                                   | 4                |   |
| Consciência explícita do que as outras pessoas pensam, manifestada na solução da tarefa TM de primeiro grau. Em situações reais o pensamento é lento, simples e limitado. | 2                | X |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades intersubjectivas e mentalistas.  | 0                |   |

#### 4 - Funções Comunicativas

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência de comunicação, entendida como “qualquer grau de relação intencional com alguém acerca de algo”, e de comportamentos intencionais com os outros. | 8                |   |
| Comportamentos intencionais com as pessoas para alcançar mudanças no mundo físico (por exemplo, “pedir”) sem outros padrões de comunicação.               | 6                |   |
| Comportamentos comunicativos para pedir (modificar o mundo físico) mas não para partilhar experiências ou modificar o mundo mental.                       | 4                |   |
| Comportamentos comunicativos para declarar, comentar, etc., com escassas “qualificações subjectivas de experiência” e declarações sobre o mundo interno.  | 2                | X |
| Não existe um transtorno qualitativo das funções comunicativas.   | 0                |   |

#### 5 - Linguagem Expressiva

| <u>Nível</u>   | <u>Pontuação</u> |   |
|--|------------------|---|
| Mudez total ou funcional. Podem ocorrer verbalizações que não sejam propriamente linguísticas.   | 8                |   |
| Linguagem composta por palavras soltas ou ecolálias. Não existe criação formal de sintagmas e orações.   | 6                |   |
| Linguagem oral. Existem orações que não são ecolálias mas que não compõem um discurso ou um diálogo.   | 4                |   |
| Discurso e diálogo com limitações de adaptação flexível no diálogo e de selecção de temas relevantes. Existem anomalias prosódicas frequentes. | 2                | X |
| Não existe um transtorno qualitativo da linguagem expressiva.  | 0                |   |

#### 6 - Linguagem Receptiva

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| “Surdez central”. Tendência para ignorar a linguagem. Não existe resposta a ordens, chamadas ou indicações.             | 8                |   |
| Associação dos enunciados verbais às próprias condutas, sem indícios de que os primeiros sejam assimilados a um código. | 6                |   |
| Compreensão literal e pouco flexível dos enunciados com um certo grau de análise estrutural. Não compreende o discurso. | 4                |   |
| O discurso é compreendido mas existe dificuldade na diferenciação entre o significado literal e o intencional           | 2                | X |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades de compreensão.  | 0                |   |

## 7 - Antecipação

| <u>Nível</u>   | <u>Pontuação</u> |   |
|--|------------------|---|
| Aderência inflexível a estímulos que se repitam de forma idêntica (por exemplo, episódios de vídeo). Resistência intensa a mudanças. Falta de comportamentos de antecipação. | 8                |   |
| Comportamentos antecipatórios simples em rotinas quotidianas. Com frequência, oposição a mudanças e deterioração em situações que implicam mudanças.                         | 6                |   |
| Estruturas temporais amplas incorporadas. Podem existir reacções catastróficas perante mudanças não previstas.   | 4                |   |
| Alguma capacidade para regular o próprio ambiente e de lidar com as mudanças. Preferência de uma ordem clara e um ambiente previsível.                                       | 2                | X |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades de antecipação.   | 0                |   |

## 8 - Flexibilidade

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Predominância dos estereótipos motores simples.   | 8                |   |
| Predominância de rituais simples. Resistências a mudanças excessivas.   | 6                |   |
| Rituais complexos. Apego excessivo a objectos. Perguntas obsessivas.  | 4                |   |
| Conteúdos obsessivos e limitados de pensamento. Interesses pouco funcionais e flexíveis. Perfeccionismo rígido. | 2                | X |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades de flexibilidade.  | 0                |   |

## 9 - Sentido da Actividade

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Predomínio massivo dos comportamentos sem objectivos. Inacessibilidade a regras externas que dirijam a actividade.  | 8                |   |
| Apenas se realizam actividades funcionais breves com regras externas. Quando não existem, retrocede-se para o nível anterior.                               | 6                |   |
| Actividades autónomas de larga duração que não se vivem como partes de projectos coerentes e cuja motivação é externa.                                      | 4                | X |
| Actividades complexas de larga duração cujo objectivo se conhece e se deseja, mas sem uma estrutura hierárquica de previsões biográficas em que se inserem. | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo do sentido da actividade.  | 0                |   |

**10 - Ficção e imaginação**

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência completa do jogo funcional ou simbólico e de outras competências de ficção.                                    | 8                |   |
| Jogos funcionais pouco flexíveis, pouco espontâneos e de conteúdos limitados.   | 6                | X |
| Jogo simbólico, em geral pouco espontâneo e obsessivo. Dificuldades importantes na diferenciação de ficção e realidade. | 4                |   |
| Capacidades complexas de ficção que se empregam como recursos de isolamento. Ficção pouco flexível.                     | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades de ficção e imaginação.  | 0                |   |

**11 - Imitação**

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência completa de comportamentos de imaginação.                | 8                |   |
| Imitações motoras simples, evocadas, não espontâneas.             | 6                | X |
| Imitação espontânea esporádica, pouco versátil e intersubjectiva. | 4                |   |
| Imitação estabelecida. Ausência de modelos internos.              | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo da capacidade de imitação.   | 0                |   |

**12 - Suspensão**

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Não se suspendem pré-acções para criar gestos comunicativos. Comunicação ausente ou por gestos instrumentais com pessoas.   | 8                | X |
| Não se suspendem acções instrumentais para criar símbolos inactivos. Não existe jogo funcional.   | 6                |   |
| Não se suspendem propriedades reais das coisas ou situações para criar ficções e jogo de ficção.  | 4                |   |
| Não se deixam em suspenso as representações para criar ou compreender metáforas ou para compreender que os estados mentais não correspondem necessariamente às situações. | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo da capacidade de suspensão.  | 0                |   |

(traduzido e adaptado de Ángel Rivière)

## IDEA (Inventário do Espectro Autista)

Aluno: B

### 1 - Relações Sociais

| <u>Nível</u>   | <u>Pontuação</u> |   |
|--|------------------|---|
| Isolamento completo, sem apego a pessoas específicas. Falta de relacionamento com os pares ou com adultos.   | 8                |   |
| Incapacidade de relacionamento. Vínculo com adultos mas inexistência de contacto com os pares.   | 6                |   |
| Relações pouco frequentes, induzidas, externas ou unilaterais com os pares. As relações existem como respostas e não por iniciativa própria.                           | 4                | X |
| Motivação para se relacionar com os pares mas inexistência das relações por dificuldade em compreender as subtilezas sociais; escassa empatia. Consciência da solidão. | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo da relação.   | 0                |   |

### 2 - Capacidades de Referência Conjunta

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência completa de acções conjuntas ou interesse pelas outras pessoas e respectivas acções. | 8                |   |
| Acções conjuntas simples; referência conjunta pouco significativa.                            | 6                | X |
| Realização de referência conjunta em situações dirigidas mas não abertas.                     | 4                |   |
| Padrões de atenção e acções conjuntas estabelecidos mas inexistência de preocupação comum.    | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo da referência conjunta.                                  | 0                |   |

### 3 - Capacidades Intersubjectivas e Mentalistas

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência de padrões de expressão emocional correlativa (intersubjectividade primária). Falta de interesse pelas pessoas e de atenção para com elas.                       | 8                | X |
| Respostas intersubjectivas primárias ocasionais mas sem nenhum indício de que se encara o outro como “sujeito”.   | 6                |   |
| Indícios de intersubjectividade secundária sem atribuição explícita de estados mentais. Não se denotam tarefas da Teoria da Mente (TM).                                   | 4                |   |
| Consciência explícita do que as outras pessoas pensam, manifestada na solução da tarefa TM de primeiro grau. Em situações reais o pensamento é lento, simples e limitado. | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades intersubjectivas e mentalistas.  | 0                |   |

#### 4 - Funções Comunicativas

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência de comunicação, entendida como “qualquer grau de relação intencional com alguém acerca de algo”, e de comportamentos intencionais com os outros. | 8                |   |
| Comportamentos intencionais com as pessoas para alcançar mudanças no mundo físico (por exemplo, “pedir”) sem outros padrões de comunicação.               | 6                |   |
| Comportamentos comunicativos para pedir (modificar o mundo físico) mas não para partilhar experiências ou modificar o mundo mental.                       | 4                | X |
| Comportamentos comunicativos para declarar, comentar, etc., com escassas “qualificações subjectivas de experiência” e declarações sobre o mundo interno.  | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo das funções comunicativas.   | 0                |   |

#### 5 - Linguagem Expressiva

| <u>Nível</u>   | <u>Pontuação</u> |   |
|--|------------------|---|
| Mudez total ou funcional. Podem ocorrer verbalizações que não sejam propriamente linguísticas.   | 8                |   |
| Linguagem composta por palavras soltas ou ecolalias. Não existe criação formal de sintagmas e orações.   | 6                |   |
| Linguagem oral. Existem orações que não são ecolalias mas que não compõem um discurso ou um diálogo.   | 4                | X |
| Discurso e diálogo com limitações de adaptação flexível no diálogo e de selecção de temas relevantes. Existem anomalias prosódicas frequentes. | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo da linguagem expressiva.  | 0                |   |

#### 6 - Linguagem Receptiva

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| “Surdez central”. Tendência para ignorar a linguagem. Não existe resposta a ordens, chamadas ou indicações.             | 8                |   |
| Associação dos enunciados verbais às próprias condutas, sem indícios de que os primeiros sejam assimilados a um código. | 6                | X |
| Compreensão literal e pouco flexível dos enunciados com um certo grau de análise estrutural. Não compreende o discurso. | 4                |   |
| O discurso é compreendido mas existe dificuldade na diferenciação entre o significado literal e o intencional           | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades de compreensão.  | 0                |   |

## 7 - Antecipação

| <u>Nível</u>   | <u>Pontuação</u> |   |
|--|------------------|---|
| Aderência inflexível a estímulos que se repitam de forma idêntica (por exemplo, episódios de vídeo). Resistência intensa a mudanças. Falta de comportamentos de antecipação. | 8                |   |
| Comportamentos antecipatórios simples em rotinas quotidianas. Com frequência, oposição a mudanças e deterioração em situações que implicam mudanças.                         | 6                | X |
| Estruturas temporais amplas incorporadas. Podem existir reacções catastróficas perante mudanças não previstas.   | 4                |   |
| Alguma capacidade para regular o próprio ambiente e de lidar com as mudanças. Preferência de uma ordem clara e um ambiente previsível.                                       | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades de antecipação.   | 0                |   |

## 8 - Flexibilidade

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Predominância dos estereótipos motores simples.   | 8                | X |
| Predominância de rituais simples. Resistências a mudanças excessivas.   | 6                |   |
| Rituais complexos. Apego excessivo a objectos. Perguntas obsessivas.  | 4                |   |
| Conteúdos obsessivos e limitados de pensamento. Interesses pouco funcionais e flexíveis. Perfeccionismo rígido. | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades de flexibilidade.  | 0                |   |

## 9 - Sentido da Actividade

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Predomínio massivo dos comportamentos sem objectivos. Inacessibilidade a regras externas que dirijam a actividade.  | 8                |   |
| Apenas se realizam actividades funcionais breves com regras externas. Quando não existem, retrocede-se para o nível anterior.                               | 6                | X |
| Actividades autónomas de larga duração que não se vivem como partes de projectos coerentes e cuja motivação é externa.                                      | 4                |   |
| Actividades complexas de larga duração cujo objectivo se conhece e se deseja, mas sem uma estrutura hierárquica de previsões biográficas em que se inserem. | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo do sentido da actividade.  | 0                |   |

**10 - Ficção e imaginação**

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência completa do jogo funcional ou simbólico e de outras competências de ficção.                                    | 8                |   |
| Jogos funcionais pouco flexíveis, pouco espontâneos e de conteúdos limitados.   | 6                |   |
| Jogo simbólico, em geral pouco espontâneo e obsessivo. Dificuldades importantes na diferenciação de ficção e realidade. | 4                |   |
| Capacidades complexas de ficção que se empregam como recursos de isolamento. Ficção pouco flexível.                     | 2                | X |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades de ficção e imaginação.  | 0                |   |

**11 - Imitação**

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência completa de comportamentos de imaginação.                | 8                | X |
| Imitações motoras simples, evocadas, não espontâneas.             | 6                |   |
| Imitação espontânea esporádica, pouco versátil e intersubjectiva. | 4                |   |
| Imitação estabelecida. Ausência de modelos internos.              | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo da capacidade de imitação.   | 0                |   |

**12 - Suspensão**

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Não se suspendem pré-acções para criar gestos comunicativos. Comunicação ausente ou por gestos instrumentais com pessoas.   | 8                | X |
| Não se suspendem acções instrumentais para criar símbolos inactivos. Não existe jogo funcional.   | 6                |   |
| Não se suspendem propriedades reais das coisas ou situações para criar ficções e jogo de ficção.  | 4                |   |
| Não se deixam em suspenso as representações para criar ou compreender metáforas ou para compreender que os estados mentais não correspondem necessariamente às situações. | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo da capacidade de suspensão.  | 0                |   |

(traduzido e adaptado de Ángel Rivière)

## IDEA (Inventário do Espectro Autista)

Aluno: C

### 1 - Relações Sociais

| <u>Nível</u>   | <u>Pontuação</u> |   |
|--|------------------|---|
| Isolamento completo, sem apego a pessoas específicas. Falta de relacionamento com os pares ou com adultos.   | 8                |   |
| Incapacidade de relacionamento. Vínculo com adultos mas inexistência de contacto com os pares.   | 6                |   |
| Relações pouco frequentes, induzidas, externas ou unilaterais com os pares. As relações existem como respostas e não por iniciativa própria.                           | 4                | X |
| Motivação para se relacionar com os pares mas inexistência das relações por dificuldade em compreender as subtilezas sociais; escassa empatia. Consciência da solidão. | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo da relação.   | 0                |   |

### 2 - Capacidades de Referência Conjunta

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência completa de acções conjuntas ou interesse pelas outras pessoas e respectivas acções. | 8                |   |
| Acções conjuntas simples; referência conjunta pouco significativa.                            | 6                |   |
| Realização de referência conjunta em situações dirigidas mas não abertas.                     | 4                |   |
| Padrões de atenção e acções conjuntas estabelecidos mas inexistência de preocupação comum.    | 2                | X |
| Não existe um transtorno qualitativo da referência conjunta.                                  | 0                |   |

### 3 - Capacidades Intersubjectivas e Mentalistas

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência de padrões de expressão emocional correlativa (intersubjectividade primária). Falta de interesse pelas pessoas e de atenção para com elas.                       | 8                |   |
| Respostas intersubjectivas primárias ocasionais mas sem nenhum indício de que se encara o outro como “sujeito”.   | 6                |   |
| Indícios de intersubjectividade secundária sem atribuição explícita de estados mentais. Não se denotam tarefas da Teoria da Mente (TM).                                   | 4                |   |
| Consciência explícita do que as outras pessoas pensam, manifestada na solução da tarefa TM de primeiro grau. Em situações reais o pensamento é lento, simples e limitado. | 2                | X |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades intersubjectivas e mentalistas.  | 0                |   |

#### 4 - Funções Comunicativas

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência de comunicação, entendida como “qualquer grau de relação intencional com alguém acerca de algo”, e de comportamentos intencionais com os outros. | 8                |   |
| Comportamentos intencionais com as pessoas para alcançar mudanças no mundo físico (por exemplo, “pedir”) sem outros padrões de comunicação.               | 6                |   |
| Comportamentos comunicativos para pedir (modificar o mundo físico) mas não para partilhar experiências ou modificar o mundo mental.                       | 4                | X |
| Comportamentos comunicativos para declarar, comentar, etc., com escassas “qualificações subjectivas de experiência” e declarações sobre o mundo interno.  | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo das funções comunicativas.   | 0                |   |

#### 5 - Linguagem Expressiva

| <u>Nível</u>   | <u>Pontuação</u> |   |
|--|------------------|---|
| Mudez total ou funcional. Podem ocorrer verbalizações que não sejam propriamente linguísticas.   | 8                |   |
| Linguagem composta por palavras soltas ou ecolalias. Não existe criação formal de sintagmas e orações.   | 6                |   |
| Linguagem oral. Existem orações que não são ecolalias mas que não compõem um discurso ou um diálogo.   | 4                | X |
| Discurso e diálogo com limitações de adaptação flexível no diálogo e de selecção de temas relevantes. Existem anomalias prosódicas frequentes. | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo da linguagem expressiva.  | 0                |   |

#### 6 - Linguagem Receptiva

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| “Surdez central”. Tendência para ignorar a linguagem. Não existe resposta a ordens, chamadas ou indicações.             | 8                |   |
| Associação dos enunciados verbais às próprias condutas, sem indícios de que os primeiros sejam assimilados a um código. | 6                |   |
| Compreensão literal e pouco flexível dos enunciados com um certo grau de análise estrutural. Não compreende o discurso. | 4                |   |
| O discurso é compreendido mas existe dificuldade na diferenciação entre o significado literal e o intencional           | 2                | X |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades de compreensão.  | 0                |   |

## 7 - Antecipação

| <u>Nível</u>   | <u>Pontuação</u> |   |
|--|------------------|---|
| Aderência inflexível a estímulos que se repitam de forma idêntica (por exemplo, episódios de vídeo). Resistência intensa a mudanças. Falta de comportamentos de antecipação. | 8                |   |
| Comportamentos antecipatórios simples em rotinas quotidianas. Com frequência, oposição a mudanças e deterioração em situações que implicam mudanças.                         | 6                |   |
| Estruturas temporais amplas incorporadas. Podem existir reacções catastróficas perante mudanças não previstas.   | 4                |   |
| Alguma capacidade para regular o próprio ambiente e de lidar com as mudanças. Preferência de uma ordem clara e um ambiente previsível.                                       | 2                | X |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades de antecipação.   | 0                |   |

## 8 - Flexibilidade

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Predominância dos estereótipos motores simples.   | 8                |   |
| Predominância de rituais simples. Resistências a mudanças excessivas.   | 6                |   |
| Rituais complexos. Apego excessivo a objectos. Perguntas obsessivas.  | 4                |   |
| Conteúdos obsessivos e limitados de pensamento. Interesses pouco funcionais e flexíveis. Perfeccionismo rígido. | 2                | X |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades de flexibilidade.  | 0                |   |

## 9 - Sentido da Actividade

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Predomínio massivo dos comportamentos sem objectivos. Inacessibilidade a regras externas que dirijam a actividade.  | 8                |   |
| Apenas se realizam actividades funcionais breves com regras externas. Quando não existem, retrocede-se para o nível anterior.                               | 6                |   |
| Actividades autónomas de larga duração que não se vivem como partes de projectos coerentes e cuja motivação é externa.                                      | 4                | X |
| Actividades complexas de larga duração cujo objectivo se conhece e se deseja, mas sem uma estrutura hierárquica de previsões biográficas em que se inserem. | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo do sentido da actividade.  | 0                |   |

**10 - Ficção e imaginação**

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência completa do jogo funcional ou simbólico e de outras competências de ficção.                                    | 8                |   |
| Jogos funcionais pouco flexíveis, pouco espontâneos e de conteúdos limitados.   | 6                |   |
| Jogo simbólico, em geral pouco espontâneo e obsessivo. Dificuldades importantes na diferenciação de ficção e realidade. | 4                | X |
| Capacidades complexas de ficção que se empregam como recursos de isolamento. Ficção pouco flexível.                     | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo das capacidades de ficção e imaginação.  | 0                |   |

**11 - Imitação**

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Ausência completa de comportamentos de imaginação.                | 8                |   |
| Imitações motoras simples, evocadas, não espontâneas.             | 6                |   |
| Imitação espontânea esporádica, pouco versátil e intersubjectiva. | 4                | X |
| Imitação estabelecida. Ausência de modelos internos.              | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo da capacidade de imitação.   | 0                |   |

**12 - Suspensão**

| <u>Nível</u>  | <u>Pontuação</u> |   |
|---|------------------|---|
| Não se suspendem pré-acções para criar gestos comunicativos. Comunicação ausente ou por gestos instrumentais com pessoas.   | 8                |   |
| Não se suspendem acções instrumentais para criar símbolos inactivos. Não existe jogo funcional.   | 6                | X |
| Não se suspendem propriedades reais das coisas ou situações para criar ficções e jogo de ficção.  | 4                |   |
| Não se deixam em suspenso as representações para criar ou compreender metáforas ou para compreender que os estados mentais não correspondem necessariamente às situações. | 2                |   |
| Não existe um transtorno qualitativo da capacidade de suspensão.  | 0                |   |

(traduzido e adaptado de Ángel Rivière)

## **APÊNDICE - IV**

### **PDCS (PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO SOCIAL)**

**PDCS (Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social)  
PRÉ - TESTE**

| Aluno    | Emoção          | Figura |                      | Figura |               | Figura |                     | Figura |   | N.º Total de Acertos |
|----------|-----------------|--------|----------------------|--------|---------------|--------|---------------------|--------|---|----------------------|
| <b>A</b> | <b>Alegria</b>  |        | ☺                    |        | ☺             |        | ☺                   |        | ☺ | 4                    |
|          | <b>Tristeza</b> |        | ☺                    |        | ☹<br>(zanga1) |        | ☹<br>(zanga<br>3)   |        | ☺ | 2                    |
|          | <b>Zanga</b>    |        | ☹<br>(tristeza<br>2) |        | ☺             |        | ☹<br>(espanto<br>1) |        | ☺ | 2                    |
|          | <b>Espanto</b>  |        | ☹<br>(tristeza<br>3) |        | ☺             |        | ☺                   |        | ☺ | 3                    |

**PDCS (Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social)  
PRÉ - TESTE**

| Aluno    | Emoção          | Figura |                 | Figura |                   | Figura |                   | Figura |   | N.º Total de Acertos |
|----------|-----------------|--------|-----------------|--------|-------------------|--------|-------------------|--------|---|----------------------|
| <b>B</b> | <b>Alegria</b>  |        | 😊               |        | 😊                 |        | 😊                 |        | 😊 | 4                    |
|          | <b>Tristeza</b> |        | 😊               |        | 😊                 |        | 😊                 |        | 😊 | 4                    |
|          | <b>Zanga</b>    |        | 😊               |        | ☹️<br>(espanto 2) |        | ☹️<br>(espanto 1) |        | 😊 | 2                    |
|          | <b>Espanto</b>  |        | ☹️<br>(zanga 2) |        | ☹️<br>(zanga3)    |        | 😊                 |        | 😊 | 2                    |

PDCS (Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social)

PRÉ - TESTE

| Aluno | Emoção   | Figura |                    | Figura |   | Figura |                 | Figura |   | N.º Total de Acertos |
|-------|----------|--------|--------------------|--------|---|--------|-----------------|--------|---|----------------------|
| C     | Alegria  |        | 😊                  |        | 😊 |        | 😊               |        | 😊 | 4                    |
|       | Tristeza |        | 😊                  |        | 😊 |        | ☹️<br>(zanga 1) |        | 😊 | 3                    |
|       | Zanga    |        | ☹️<br>(espanto 1)  |        | 😊 |        | 😊               |        | 😊 | 3                    |
|       | Espanto  |        | ☹️<br>(tristeza 3) |        | 😊 |        | 😊               |        | 😊 | 3                    |

PDCS (Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social)  
PÓS - TESTE

| Aluno | Emoção   | Figura |   | Figura |   | Figura |                  | Figura |   | N.º Total de Acertos |
|-------|----------|--------|---|--------|---|--------|------------------|--------|---|----------------------|
| X1    | Alegria  |        | 😊 |        | 😊 |        | 😊                |        | 😊 | 4                    |
|       | Tristeza |        | 😊 |        | 😊 |        | 😊                |        | 😊 | 4                    |
|       | Zanga    |        | 😊 |        | 😊 |        | 😞<br>(espanto 1) |        | 😊 | 3                    |
|       | Espanto  |        | 😊 |        | 😊 |        | 😞<br>(zanga3)    |        | 😊 | 3                    |

PDCS (Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social)  
PÓS - TESTE

| Aluno | Emoção   | Figura |                   | Figura |   | Figura |   | Figura |                     | N.º Total de Acertos |
|-------|----------|--------|-------------------|--------|---|--------|---|--------|---------------------|----------------------|
| X2    | Alegria  |        | 😊                 |        | 😊 |        | 😊 |        | 😊                   | 4                    |
|       | Tristeza |        | 😊                 |        | 😊 |        | 😊 |        | 😊                   | 4                    |
|       | Zanga    |        | 😊                 |        | 😊 |        | 😊 |        | 😞<br>(espanto<br>1) | 3                    |
|       | Espanto  |        | 😞<br>(zanga<br>4) |        | 😊 |        | 😊 |        | 😊                   | 3                    |

PDCS (Programa de Desenvolvimento da Compreensão Social)  
PÓS - TESTE

| Aluno | Emoção   | Figura |   | Figura |   | Figura |   | Figura |   | N.º Total de Acertos |
|-------|----------|--------|---|--------|---|--------|---|--------|---|----------------------|
| X3    | Alegria  |        | 😊 |        | 😊 |        | 😊 |        | 😊 | 4                    |
|       | Tristeza |        | 😊 |        | 😊 |        | 😊 |        | 😊 | 4                    |
|       | Zanga    |        | 😊 |        | 😊 |        | 😊 |        | 😊 | 4                    |
|       | Espanto  |        | 😊 |        | 😊 |        | 😊 |        | 😊 | 4                    |

**APÊNDICE - V**  
**GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA DE**  
**EDUCAÇÃO ESPECIAL**

## **GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PRÉ - PROGRAMA**

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento desta entrevista. Este estudo é desenvolvido no âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial, domínio Cognitivo e Motor - Escola Superior de Educação de Castelo Branco/IPCB.

A presente investigação visa implementar a aplicação de um programa de intervenção cognitivo para crianças com Espectro de Autismo, do Dr. Manuel Ojea Rúa. Os objetivos da presente entrevista são os seguintes:

- Determinar o tipo de dificuldades com que os professores de Educação Especial se deparam, no contexto escolar, ao leccionarem uma turma com crianças com Autismo;
- Entender qual a metodologia de trabalho utilizada em contexto de Sala Teach;
- Entender em que nível são trabalhadas as emoções no mesmo contexto;
- Estabelecer o conhecimento das emoções com as relações sociais do grupo-turma.

Seguiremos as regras éticas de anonimato, privacidade e em nenhum lugar identificaremos o entrevistado em termos de dados pessoais. As informações recolhidas serão absolutamente confidenciais e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Agradecemos a sua colaboração!

**Por favor responda às seguintes questões:**

1. No grupo-turma, caracterizado essencialmente pela Perturbação do Espectro de Autismo, quais as maiores dificuldades que encontra diariamente?

---

---

---

---

2. Na execução diária do plano de trabalho, opta preferencialmente pelo trabalho individual ou pelo trabalho em grupo? Porquê?

---

---

---

---

3. Em que âmbito insere as emoções no processo de ensino-aprendizagem?

---

---

---

---

4. Pensa que estes alunos reconhecem as emoções em si próprios e nos outros? Existem diferenças individuais?

---

---

---

---

5. Quais as emoções que trabalha com estas crianças? Quais as maiores dificuldades neste processo?

---

---

---

---

6. Sendo as relações sociais uma das maiores dificuldades na PEA, pensa que estas são preponderantes para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem?

---

---

---

---

7. Como caracteriza as relações sociais no grupo-turma?

---

---

Obrigado pela sua colaboração!

## **GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PÓS - PROGRAMA**

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento desta entrevista. Este estudo é desenvolvido no âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial, domínio Cognitivo e Motor - Escola Superior de Educação de Castelo Branco/IPCB.

A presente investigação visa implementar a aplicação de um programa de intervenção cognitivo para crianças com Espectro de Autismo, do Dr. Manuel Ojea Rúa. Os objetivos da presente entrevista são os seguintes:

- Conhecer a opinião da professora de Educação Especial em relação ao programa implementado.
- Determinar, quais as alterações ocorridas, aquando da sua existência, ao nível da identificação das emoções e das relações sociais, em função da implementação do PDCS.
- Contribuir para melhorar as relações sociais da criança com Autismo com o Outro;

Seguiremos as regras éticas de anonimato, privacidade e em nenhum lugar identificaremos o entrevistado em termos de dados pessoais. As informações recolhidas serão absolutamente confidenciais e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Agradecemos a sua colaboração!

**Por favor responda às seguintes questões:**

1. Qual a sua percepção acerca do programa executado?

---

---

---

---

2. Verificou algumas diferenças no comportamento individual de cada aluno do grupo-amostra? E quanto às relações do grupo-turma?

---

---

---

---

3. Depois da execução deste programa, a sua opinião foi alterada em relação à importância do conhecimento das emoções e do desenvolvimento da competência social?

---

---

---

---

4. Pretende executar alterações quanto às mesmas no plano de trabalho para o grupo?

---

---

---

---

## **APÊNDICE VI**

### **CONTEÚDO DA ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**CONTEÚDO DA ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL  
PRÉ - PROGRAMA**

| Questões   | Categorias                             | Respostas   |
|--|--|---|
| <p>No grupo-turma, caracterizado essencialmente pela Perturbação do Espectro de Autismo, quais as maiores dificuldades que encontra diariamente?</p> | <p><b>Tipo de dificuldades</b></p>     | <p><i>“O maior desafio diário é promover o bem-estar emocional e comportamental nos alunos, desenvolvendo também as suas competências académicas e sobretudo de autonomia e ‘saber estar’ com os outros, através de um trabalho baseado no ensino estruturado”</i></p>            |
| <p>Na execução diária do plano de trabalho, opta preferencialmente pelo trabalho individual ou pelo trabalho em grupo? Porquê?</p>                   | <p><b>Metodologias de Trabalho</b></p> | <p><i>“No trabalho diário existem momentos para os dois tipos de trabalho, pois os dois têm objectivos diferentes e complementares”</i></p>   |
| <p>Em que âmbito insere as emoções no processo de ensino-aprendizagem?</p>   | <p><b>Emoções no Currículo</b></p>     | <p><i>“Sendo estes alunos crianças com PEA apresentam dificuldades em expressar e identificar nos outros emoções ou sentimentos, sendo por isso importante trabalhar esta área pois ela é determinante no relacionamento com os outros, e portanto, na integração social”</i></p> |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>Pensa que estes alunos reconhecem as emoções em si próprios e nos outros?<br/>Existem diferenças individuais?</p>   | <p><b>Emoções: Identificação</b></p>                    | <p><i>“Estes alunos têm normalmente dificuldades em reconhecer as emoções neles e nos outros, no entanto esse reconhecimento ou não diferente de indivíduo para indivíduo. Com a minha experiência, os sentimentos e emoções mais salientados e sobre os quais se manifestam é a tristeza e o estar contente”</i></p> |
| <p>Quais as emoções que trabalha com estas crianças?<br/>Quais as maiores dificuldades neste processo?</p>   | <p><b>Emoções: plano de trabalho e dificuldades</b></p> | <p><i>“No trabalho diário trabalham-se as emoções que resultam ou intervêm nas actividades que se realizam ou nas situações que vão surgindo. As dificuldades sentidas advêm exactamente do fraco reconhecimento das mesmas por parte dos alunos”</i></p>   |
| <p>Sendo as relações sociais uma das maiores dificuldades na PEA, pensa que estas são preponderantes para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem?</p> | <p><b>Relações sociais: a sua importância</b></p>       | <p><i>“As relações sociais intervêm na vida em geral e portanto, também influenciam o processo ensino-aprendizagem. Todos sabemos que em conjunto, com a participação de todos, a aprendizagem torna-se mais fácil. Como nestas crianças o relacionamento</i></p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <i>com os outros está comprometido, logo a aprendizagem também se torna mais difícil”</i>  |
| Como caracteriza as relações sociais no grupo-turma? | <b>Relações sociais no grupo-turma</b> | <i>“Todos os alunos frequentam que frequentam esta UEE são bem aceites pelos colegas de turma. É visível a compreensão, atenção e carinho que os colegas lhe dispensam. Por parte dos alunos com PEA, eles mostram interesse e gosto em estar com a turma, mesmo que o relacionamento com os outros não seja muito activo”</i> |

## CONTEÚDO DA ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PÓS - PROGRAMA

| Questões   | Categorias                                  | Respostas  |
|--|---|--|
| Qual a sua percepção acerca do programa executado?   | PDCS: que importância?                      | <i>“Foi um programa interessante e que despertou gosto e adesão por parte dos alunos para a sua realização”</i>  |
| Verificou alterações no comportamento individual de cada aluno do grupo amostra? E quanto às relações do grupo-turma?  | PDCS: a relação com o Outro                 | <i>“As diferenças notaram-se sobretudo ao nível do reconhecimento das emoções e nos outros, colegas e professores”</i>   |
| Depois da execução deste programa, a sua opinião foi alterada em relação à importância do conhecimento das emoções e do desenvolvimento da competência social? | PDCS: desenvolvimento da competência social | <i>“Sempre achei importante esses factores, e a aplicação deste programa veio reforçar mais essa importância no desenvolvimento das competências sociais”</i>  |
| Pretende executar alterações quanto às mesmas no plano de trabalho para o grupo?   | PDCS: que alterações?                       | <i>“Tendo a opinião que foi muito válido a execução do programa, neste ano lectivo pretendo desenvolver mais actividades em que as emoções sejam trabalhadas de forma a promover a sua consciencialização”</i> |

**APÊNDICE VII**  
**AUTORIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO**

## REQUERIMENTO

Exmo. Sr. Diretor  
do Agrupamento Escolar

Helena Isabel Figueiredo Ceia, aluno da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, com especialização em Educação Especial, a frequentar o 3º semestre do Mestrado em Educação Especial - domínio cognitivo e motor na mesma escola, vem por este meio solicitar a autorização para desenvolver a Tese de Mestrado neste Agrupamento Escolar.

A presente investigação visa aplicar um Programa de Intervenção Cognitivo-Comportamental a alunos diagnosticados com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

O programa é composto por 16 sessões de intervenção e devem ser aplicadas de forma individual. Cada sessão tem uma duração previsível de 30 a 45 minutos, porém devem ser adaptadas às características de cada criança. Este programa será aplicado a 3 crianças distintas.

A motivação para esta investigação surgiu da dificuldade que existe em desenvolver a Compreensão Social em crianças com PEA.

Pede deferimento,  
Castelo Branco, Fevereiro de 2012

---

Helena Ceia

Para qualquer esclarecimento adicional:

Telemóvel: 961066020

Email: lena\_160188@hotmail.com

## TERMO DE CONSENTIMENTO

Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Mestrado em Educação Especial - Domínios Cognitivo e Motor

~

Exm<sup>a</sup> Sr(a). Encarregado(a) de Educação

No âmbito do Mestrado em Educação Especial, Domínios Cognitivo e Motor - Escola Superior de Educação de Castelo Branco -, estou no momento a realizar o projecto final correspondente. A investigação trata sobre a área das emoções em crianças com diagnóstico de autismo e é orientada pelo Professor Doutor Ernesto Candeias Martins.

Este estudo tem como objectivo principal promover a competência emocional, e conseqüentemente, a competência social em crianças com o diagnóstico em cima referido.

Tendo em conta que para o desenvolvimento deste trabalho será necessário reunir informação sobre o diagnóstico/desenvolvimento do caso, venho por este meio solicitar a sua autorização e disponibilidade para a participação nesta investigação.

Durante a mesma e posteriormente, os resultados obtidos e as respectivas conclusões que advenham serão totalmente disponibilizados, aproveitando-se para informar que serão respeitadas todas as condições de anonimato e confidencialidade inerentes a situações desta natureza.

Agradecendo desde já toda a sua atenção.

Cordialmente,

O Mestrando

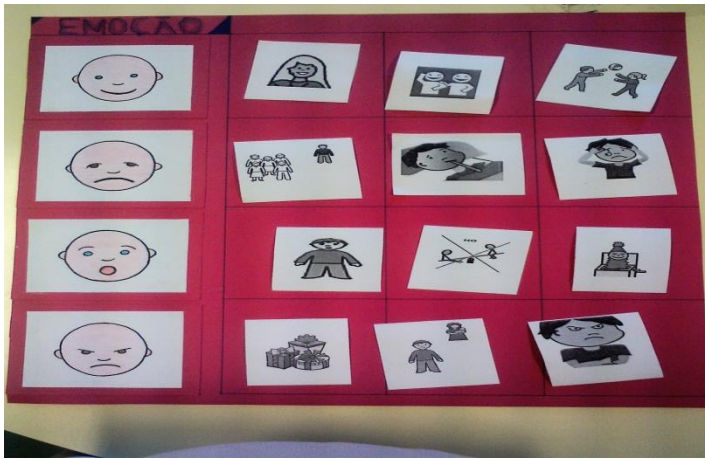
---

Para qualquer esclarecimento adicional:

Telemóvel: 961066020

Email: lena\_160188@hotmail.com

**APÊNDICE VIII**  
**FOTOGRAFIAS DO PDCS (Pré e Pós - Teste)**  
**(EXEMPLOS)**



Exemplo 1



Exemplo 2



Exemplo 3