



O PERCURSO ESCOLAR DE ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE ASPERGER

Vera Mónica d`Almeida Pó Coutinho Moreira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
Para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação,
Especialidade em Educação Especial – Problemas de Cognição e Multideficiência

2014



O PERCURSO ESCOLAR DE ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE ASPERGER

Vera Mónica d'Almeida Pó Coutinho Moreira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
Para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação,
Especialidade em Educação Especial – Problemas de Cognição e Multideficiência

Sob a orientação de: Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

2014

Agradecimentos

Dedico o primeiro agradecimento à Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira, pela excelente orientação, pela disponibilidade e compreensão manifestadas nas inúmeras tutorias, pelas aprendizagens proporcionadas e por acreditar na concretização deste trabalho.

O segundo agradecimento dirijo aos adolescentes e às suas mães, sem os quais não seria possível a realização deste estudo. À APSA, Associação de Pessoas com Síndrome de Asperger, em particular à Dr.^a Piedade Líbano Monteiro, pela simpatia, disponibilidade e cooperação.

A minha gratidão à minha irmã Filipa, à Ana Rosa e ao Vítor Hugo pelo apoio nas tarefas de revisão e formatação, e acima de tudo pela amizade demonstrada.

Aos colegas e amigos pela paciência, compreensão e apoio neste percurso.

À família pelo incentivo e paciência em todos os momentos, em particular aos meus pais por acreditarem em mim.

Resumo

A presente investigação tem como principal ponto de partida o interesse em conhecer o percurso escolar de adolescentes com Síndrome de Asperger e, nesse sentido, procura compreender a percepção que estes têm acerca do seu percurso escolar, permitindo assim identificar as situações significativas e os fatores determinantes do percurso, bem como conhecer as suas expectativas face ao futuro.

De natureza qualitativa, este estudo apoia-se nas narrativas pessoais de dois adolescentes, dando voz aos mesmos através de entrevistas de natureza biográfica, uma vez que estas permitem aceder a acontecimentos significativos e compreendê-los no contexto em que emergem. Para além disso, entendeu-se que seria pertinente conhecer também a percepção das mães, para obter uma visão mais alargada e compreensiva desse percurso.

Para o tratamento e análise dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo, através de uma abordagem mista, onde predominaram os processos indutivos. A partir da análise efetuada, para a qual também contribuíram os relatos das mães, foram reconstruídos os percursos escolares dos adolescentes,

Foi possível identificar os seguintes momentos mais significativos no percurso escolar: o início da escolaridade, as transições de ciclo e as mudanças de escola, as situações de avaliação e ainda a participação em atividades escolares e situações de interação com pares. Os fatores determinantes foram agrupados em quatro dimensões: uma dimensão pessoal, uma dimensão familiar, uma dimensão escolar, e uma dimensão familiar e escolar.

As conclusões deste estudo, não sendo generalizáveis, poderão permitir aceder a uma compreensão dos fatores que influenciam o percurso escolar, contribuindo assim para uma reflexão por parte da escola e das famílias, sendo feitas recomendações no sentido de favorecer a inclusão educativa destas crianças e jovens, bem como sugestões para futuras investigações.

Palavras-chave: Percurso escolar, Síndrome de Asperger, Adolescentes, Família, Percepção.

Abstract

This research has, as starting point, the interest of getting to know the school career of adolescents with Asperger Syndrome and, therefore, tries to understand the perception they have on their own academic path, allowing to identify its significant situations and determinant factors, as well as enlightening their expectations for the future.

On a qualitative nature, this study is based on the personal narrations of two adolescents, giving them voice through biographical-based interviews, since these exercises permit the access to meaningful occurrences that are perceived in the very same context they emerge. In addition, it was considered that would be pertinent to know also those adolescent's mothers perception, obtaining a broader and more comprehensive view of that journey.

For the treatment and analysis of the data collected was used a content analysis in a mixed approach where the inductive processes had a major role. From the analysis, to which their mother's reports also contributed, the academic journeys of both adolescents were rebuilt.

It was possible to identify the following moments - which were also the most significant - in the academic path: the beginning of the school, the cycle-transitions and school changes, the evaluation situations and also the participation in scholar activities and interaction with colleagues. The determinant factors were divided in four dimensions: a personal dimension, a familiar dimension, a scholar dimension and, finally, a familiar and scholar dimensions.

The conclusions of this research, though not generalizable, will allow the comprehension of factors that influence the scholar career, therefore contributing for a reflection by the school institutions and the families, focusing on the establishment of recommendations in the sense of favoring the educative inclusion of these kids and teenagers, as well as suggestions for future research.

Key words: Academic path, Asperger, Adolescents, Family, Perception.

Índice Geral

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
2.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	3
2.1.1. <i>A Escola Inclusiva</i>	3
2.1.2. <i>A resposta educativa para os alunos com NEE em Portugal</i>	7
2.2. SÍNDROME DE ASPERGER.....	8
2.2.1. <i>Epistemologia</i>	8
2.2.2. <i>Etiologia e Prevalência</i>	10
2.2.3. <i>O diagnóstico</i>	11
2.2.4. <i>Características gerais e estratégias de adaptação social e escolar da criança com SA</i>	14
2.2.5. <i>Amizade, Solidão e Depressão – alguns estudos</i>	16
2.2.6. <i>Vulnerabilidade Social e Bullying - alguns estudos</i>	17
2.2.7. <i>Perfil Cognitivo e Neurodiversidade – alguns estudos</i>	18
2.3. A ADOLESCÊNCIA	19
2.3.1. <i>Caraterísticas gerais</i>	19
2.3.2. <i>Desenvolvimento cognitivo</i>	21
2.3.3. <i>Desenvolvimento psicossocial - construção da identidade e autoconceito</i>	23
3. METODOLOGIA.....	26
3.1. QUESTÃO DE PARTIDA	26
3.2. OBJETIVOS	27
3.3. TIPO DE ESTUDO	27
3.4. SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	28
3.5. MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS	29
3.6. REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS – PREPARAÇÃO E APLICAÇÃO	31
3.7. TRATAMENTO DE DADOS	33
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	36
4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES PARTICIPANTES	36
4.2. DESCRIÇÃO DOS PERCURSOS ESCOLARES	36
4.2.1. <i>O Percurso Escolar do Ricardo</i>	37
4.2.1.1 <i>O olhar da mãe do Ricardo</i>	49
4.2.2. <i>O Percurso Escolar do André</i>	57
4.2.2.1 <i>O olhar da mãe do André</i>	71
4.3. ANÁLISE COMPARATIVA DE TEMAS E CATEGORIAS	81
4.4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS	83

5. CONCLUSÕES	90
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
7. ANEXOS.....	99
Anexo A. Termo de consentimento informado.....	100
Anexo B. Guiões das Entrevistas	102
Anexo C. Transcrição de um excerto de uma das entrevistas efetuadas aos adolescentes.	109
Anexo D. Recorte das entrevistas em UR e transformação em Subcategorias, Categorias e Temas. .	120
Anexo F. Temas, categorias e subcategorias – frequências absolutas e frequências relativas.	169

Índice de Tabelas:

Tabela 1.....	36
Tabela 2.....	38
Tabela 3.....	50
Tabela 4.....	58
Tabela 5.....	72
Tabela 6.....	82
Tabela 7.....	87

Índice de Quadros:

Quadro 1.....	20
Quadro 2.....	22

Siglas

AC – Análise de Conteúdo

APA - American Psychiatric Association

APSA – Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger

EE – Educação Especial

EI – Educação Inclusiva

f_i – Frequência absoluta

f_r – Frequência relativa

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbação do Espetro do Autismo

TEA – Transtorno do Espetro do Autismo

TF – Terapia de Fala

SA – Síndrome de Asperger

UR – Unidades de Registo

CR/J – Crianças e Jovens

1. INTRODUÇÃO

A Síndrome de Asperger (SA) foi pela primeira vez descrita por Hans Asperger em 1944 que observou um grupo de crianças, caracterizando-as como “problemáticas, mas fascinantes”. (Cumine, Leach, & Stevenson, 2006)

Até maio de 2013, a SA constituía um dos cinco diagnósticos associados às Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). A dificuldade do diagnóstico levou a uma alteração de critérios e, desde então, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition [DSM-V]), passou a existir apenas um diagnóstico - o Autismo - com diferentes graus de severidade. A designação SA continua a constar na prática, quer no meio familiar e escolar, quer na bibliografia existente; contudo, no meio clínico deixou de existir enquanto subtipo, passando a fazer parte de uma única categoria designada Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao longo da nossa prática docente, temo-nos deparado com alguns casos de crianças e jovens (CR/J) com Síndrome de Asperger (SA), integrados nas escolas do ensino regular, o que motivou a vontade de compreender como se desenrola o percurso escolar destes alunos e de conhecer as suas expectativas face ao futuro.

A par com o interesse em aprofundar o tema, as leituras suscitaram a vontade de perceber como pensam os adolescentes e qual a perceção que têm acerca das suas vivências e dos constructos que destas decorrem. A maioria dos estudos nesta área centra-se sobretudo nas características dos sujeitos; no entanto aqui, esperamos também conhecer, na primeira voz, a perceção pessoal sobre o percurso escolar.

Desta forma, pretendemos identificar os momentos mais significativos do percurso escolar, identificar os fatores que o condicionaram, perceber como foram vividas as mudanças/transições de escola/ciclo e ainda conhecer as expectativas futuras destes jovens. Para complementar as narrativas, quisemos conhecer também as perceções e expectativas das mães, conseguindo deste modo obter uma visão mais alargada e compreensiva dos percursos escolares vividos.

Esta dissertação divide-se em quatro partes fundamentais, a saber: enquadramento teórico, metodologia, apresentação e análise de resultados, e conclusões.

Da primeira parte consta uma revisão da literatura que procura enquadrar o estudo, explicitando alguns princípios da Educação Inclusiva (EI), e fazer um breve enquadramento legal da resposta educativa vigente. Segue-se uma revisão bibliográfica de estudos acerca da SA e uma breve fundamentação sobre as características gerais da adolescência, uma vez que os principais participantes do estudo se encontram nesta fase de desenvolvimento.

Na segunda parte, descrevem-se de modo fundamentado, face aos objetivos definidos, os métodos e procedimentos de recolha de dados. Seguidamente, na terceira parte são apresentados, analisados e discutidos os dados obtidos, à luz dos fundamentos teóricos aduzidos, tendo como base o contributo de alguns autores. Por último, na quarta parte, procura-se analisar em que medida o estudo permitiu encontrar respostas para as questões que o fundamentam, tendo em conta os objetivos definidos, apontando-se algumas limitações e sugestões para investigações futuras.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo faz-se uma breve abordagem aos conceitos que fundamentam esta investigação. Começaremos por referir alguns dos princípios da Educação Inclusiva (EI). Seguidamente, tentaremos esclarecer o enquadramento legal da resposta educativa para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Portugal.

Na segunda parte deste capítulo expomos os conceitos relacionados com a SA, nomeadamente questões ligadas ao diagnóstico, às características e ao desenvolvimento de Crianças e Jovens (CR/J) com SA.

A terceira parte trata os aspetos relacionados com a adolescência: os traços gerais que marcam esta fase do ciclo de vida e as características de desenvolvimento a vários níveis.

2.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1.1. A Escola Inclusiva

A resposta às CR/J portadores de deficiência e com dificuldades de aprendizagem tem vindo a alterar-se, em particular nas últimas décadas. A Educação Especial (EE) no sistema educativo português experimentou várias fases até aos dias de hoje, sendo atualmente atribuído especial destaque à EI e à inclusão.

Do atendimento assistencial no século XVII, passando pela perspetiva clínica, até à perspetiva educativa que emerge no último quarto do século XX, a educação de CR/J com NEE em Portugal e noutros países tem vindo a sofrer alterações. Nos anos 60, as mudanças sociais, políticas, económicas e culturais conduziram a novas abordagens pedagógicas, iniciando-se assim um movimento de integração escolar, com a inserção progressiva de CR/J em situação de deficiência nas estruturas de ensino regular, acompanhados por professores de ensino especial. (cf. Leite e Madureira, 2003; Sanches e Teodoro, 2006)

Em 1978 o Warnock Report representa um marco decisivo na forma de equacionar a criança diferente e os problemas na aprendizagem (Leite e Madureira, 2003). Segundo Sanches e Teodoro (2006), este documento desencadeia a substituição de uma categorização exclusivamente médica das CR/J em situação de deficiência, por um paradigma educativo e implica a substituição do conceito de deficiência pelo conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), “englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem”(p.36, Warnock, 1978).

O conceito de NEE, segundo Correia (1999), veio “responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente o que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.”

Em Portugal, nos anos 80 criam-se as equipas de EE e só mais tarde, no início dos anos 90, através do D.L. nº 319/91, de 23 de Agosto, aparecem legalmente consagrados os aspetos apontados no Warnock Report.

Em 1994, com a Conferência Mundial em Salamanca, surge o conceito da EI, reforçando os princípios da Educação para Todos, ao afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Esta declaração apoiou-se nos postulados do direito à educação, contemplado na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990*, que advoga que esse direito deve ser assegurado independentemente das diferenças individuais. (UNESCO, 1994)

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.” (Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, 1994 p.11)

A mesma Declaração veio advogar a ideia de que na escola inclusiva todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das suas diferenças, reconhecendo e adaptando-se às necessidades, vários estilos e ritmos de aprendizagem. Reforçou ainda a ideia de que para tal, deverá existir um conjunto de apoios e serviços organizacionais e pedagógicos que satisfaçam o conjunto de necessidades especiais da escola. Ainda assim, reiterou a ideia de que a escola deve apoiar suplementarmente os alunos com NEE, assegurando uma educação eficaz.

“Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, 1994, p.11)

Vista como promotora de solidariedade entre os alunos com NEE e os seus pares, a escola inclusiva preconiza a frequência de crianças com NEE nas escolas regulares, salvo nos casos em que esta não satisfaça as necessidades pedagógicas e sociais dos alunos ou caso seja indispensável ao bem-estar da própria e das demais crianças.

Outro contributo da Declaração de Salamanca (1994) foi o reforço do apoio a jovens com NEE para uma transição eficaz da escola para a vida ativa. Esta preparação para a vida adulta deve proporcionar competências necessárias à vida diária, uma maior autonomia possível (económica e social), o que exige que a escola proporcione experiências em situações da vida real. Ora, isto exige programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior (sempre que possível) e um treino vocacional que prepare e permita o desempenho de um papel ativo na comunidade na vida adulta. (Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, 1994)

O documento *Orientações Políticas* da UNESCO (2009), sublinha que a EI envolve um processo de fortalecimento da capacidade do sistema de ensino para chegar a todos os alunos. Nesse sentido, César (2003; citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.70) advoga que uma escola inclusiva “é uma escola onde se celebra a diversidade,

encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.”

Ainscow e Ferreira (2003; citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.73) acrescentam que falar de uma EI passa por «falar» em nome do oprimido, do vulnerável, e de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado.

Como Sanches e Teodoro (2006, p.69) referem “muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas.” De acordo com Rodrigues (2006), a inclusão rejeita, por princípio, a exclusão presencial ou académica de qualquer aluno.

Mas mais do que evitar a exclusão, a inclusão passa por encontrar uma resposta educativa que estimule e fomente a participação de todos, indo ao encontro das suas necessidades. (UNESCO, 2009)

A participação é um dos princípios da EI advogados pela Declaração de Salamanca e cumpre um dos princípios essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. (Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, UNESCO, 1994)

De acordo com o Índice para a Inclusão (2002), a participação implica a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração em experiências educativas partilhadas, requerendo um envolvimento ativo na aprendizagem, o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio.

Além da participação, o caminho para uma EI, como a UNESCO (2009) recomenda, passa pela identificação de barreiras na escola, permitindo assim, posteriormente, a “ultrapassagem das barreiras que todos os alunos podem enfrentar no âmbito dos sistemas educativos.” (Enabling Education, UNESCO, 2004, p.17)

2.1.2. A resposta educativa para os alunos com NEE em Portugal

Atualmente, os alunos com Autismo (onde se inclui a população anteriormente diagnosticada com SA) beneficiam de medidas educativas previstas no Decreto-Lei (D.L.) nº3/2008, de 7 de janeiro, que veio revogar a legislação até então existente que regulamentava o acesso à EE. O mesmo decreto veio definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, de CR/J com NEE, apelando à promoção da inclusão e igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, conforme o artigo 1.º do decreto supracitado, a legislação visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos “alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.”

Uma das respostas passa pela obrigatoriedade de elaboração de um Plano Educativo Individual, para os alunos com NEE permanentes, onde se incluem os alunos com SA e outros TEA.

O referido decreto surge com a finalidade de cumprir os princípios da inclusão educativa e social e da promoção da igualdade de oportunidades, sustentado nos princípios da EI, anteriormente defendida na Declaração de Salamanca, de uma escola para todos, capaz de abranger CR/J, assegurando “a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.” Institui assim a possibilidade das escolas organizarem respostas específicas e diferenciadas, através da criação de Unidades de Ensino Estruturado.

Uma das medidas educativas previstas passa pela adequação no processo de ensino e aprendizagem, cujo objetivo passa por “facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente.”. Esta adequação pode concretizar-se através de medidas de:

apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio. (DGIC, 2008)

2.2. SÍNDROME DE ASPERGER

2.2.1. Epistemologia

O termo *Síndrome de Asperger*, embora só tenha sido introduzido na década de 80, deriva dos estudos realizados pelo médico pediatra austríaco Hans Asperger (1906-1980) no início do século XX. O vocábulo *síndrome* (substantivo feminino), proveniente do grego *sundromê*, -ês significa *reunião* e, de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, apresenta-se como “o conjunto de sintomas que caracterizam uma doença” ou “o conjunto dos sinais e sintomas que caracterizam determinada condição ou situação”. Genericamente, a SA caracteriza-se por um déficit na interação social, existência de padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades e por um atraso clinicamente significativo nas áreas social e ocupacional. (Teixeira, 2005)

Howlin e Goode (1998), referem que Hans Asperger observou um grupo de rapazes com dificuldades de integração social e observou semelhanças nos seus comportamentos. Em 1944, Asperger escreveu e apresentou uma comunicação, “Psicopatias Autistas na Infância”, onde pela primeira vez foram descritos esses comportamentos, reconhecendo as características especiais desses jovens, bem como o modo como esses comportamentos afetavam os jovens, os seus pais e os educadores. Se por um lado Hans Asperger considerava que a gravidade dessas dificuldades “tornava a vida dos pais um verdadeiro inferno e levava os educadores ao desespero” (Asperger, 1944; citado por Cumine et al., 2006, p.7) deixando-os vulneráveis na sua relação com terceiros, por outro também reconhecia as inúmeras características positivas dos jovens, como o seu elevado nível de pensamento independente e a sua capacidade para atividades especiais. (Cumine et al, 2006)

Quase em simultâneo com os trabalhos de Asperger, em 1943, Leo Kanner identificou e observou um grupo de crianças com alterações comportamentais, que se

destacavam sobretudo pelo seu isolamento social, surgindo assim a definição de *autistic disturbance of affective contact*, a que vulgarmente designamos por autismo.

Só mais tarde outros investigadores, como Lorna Wing, psiquiatra britânica, compararam as comunicações de Asperger e Kanner, verificando as semelhanças existentes entre as crianças descritas em ambos os estudos. O interesse desta investigadora partiu do facto de ter uma filha com autismo. Em 1962, Lorna Wing, conjuntamente com outros pais, fundou o *National Autistic Society (NAS) - Lorna Wing Centre for Autism*, um centro de informação, suporte e serviços para pessoas com Autismo, no Reino Unido.

Em 1979, Wing e Gould (Lima, 2012), através de um estudo epidemiológico realizado com 35.000 crianças no bairro londrino de Camberwell, verificaram que um grupo alargado de sujeitos tinha algum tipo de dificuldade na interação social, associada a dificuldades na comunicação e falta de interesse em atividades; contudo, não enquadravam o diagnóstico formal para o Autismo e criaram então a expressão *spectrum*, aquilo a que denominamos por “espectro do autismo” (Lima, 2012). Neste estudo, concluiu-se que “as dificuldades características no Autismo poderiam ser descritas como uma «Tríade de Limitações» ” (Cumine et al., 2006, p.9). Esta tríade assentava nas três áreas de dificuldades associadas ao autismo: limitação da **interação social**, limitação da **comunicação social** e limitação da **imaginação social, do pensamento flexível e do jogo simbólico**.

Em 1981, Wing publica um artigo em que descreve um grupo de crianças e adultos com autismo, cujo perfil de capacidades se aproxima mais das descrições de Asperger do que das de Kanner e não se enquadravam nos critérios de diagnóstico para autismo então utilizados pela comunidade académica e clínica. Só então Wing utilizou pela primeira vez o termo Síndrome de Asperger para criar uma nova categoria de diagnóstico dentro do espectro do autismo. (Atwood, 2010)

A SA caracteriza-se assim por um quadro de competências linguísticas e cognitivas mais elevadas, relativamente ao autismo de Kanner. Distingue-se deste pelo facto de não existir atraso clinicamente significativo nas capacidades cognitivas e na

linguagem, ainda que afete o uso desta em contexto social, pela dificuldade em interpretar as situações sociais.

2.2.2. Etiologia e Prevalência

Até à data, as causas da SA, bem como de qualquer diagnóstico de autismo, são desconhecidas. O site da Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA¹) refere que a SA é uma perturbação neuro comportamental de base genética, podendo ser definida como uma perturbação do desenvolvimento que se manifesta por alterações sobretudo na interação social, na comunicação e no comportamento.

Atualmente, a investigação aponta para uma disfunção de estruturas e sistemas específicos no cérebro. De acordo com Atwood (2010), alguns estudos relacionam a SA, bem como outras perturbações do autismo, com disfunções da amígdala, dos gânglios basais e do cerebelo; outros indicam a possibilidade de estar relacionada com problemas durante a gestação, com a gravidez tardia, ou até com o desenvolvimento de uma macrocefalia. O próprio Asperger sugeriu que a condição poderia ser herdada, ao observar parentes de crianças com SA com um perfil semelhante de capacidades. (Atwood, 2010; Cumine et al., 2006)

Portanto, não havendo um marcador biológico para a SA, o diagnóstico baseia-se num conjunto de critérios comportamentais e, por isso, as taxas de prevalência variam consoante a escolha dos critérios de diagnóstico. A prevalência indica quantos indivíduos apresentam uma dada condição num momento específico no tempo. De acordo com um estudo desenvolvido por Stephan Ehlers e Christopher Gillberg em Gotemburgo, na Suécia, e publicado em 1993, a prevalência dos portadores identificados com SA situa-se na ordem de 36 por 10.000. (Cumine et al., 2006)

¹ A APSA trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, criada em finais de 2003, e promove o apoio e a integração social das pessoas com SA.

In: <http://www.apsa.org.pt/apsa.php>.

Atwood (2010) explica que os critérios de diagnóstico de Gillberg e Gillberg são os mais utilizados na Europa e na Austrália, e são os que mais se aproximam das primeiras descrições de Asperger. Além disso, os critérios de diagnóstico do DSM-IV e do CID-10 são mais restritivos e têm sido alvo de críticas pela comunidade clínica. Os estudos de prevalência que recorrem a estes critérios apresentam uma taxa que varia entre 1 em 33.000 e 1 em 1.200 crianças, o que é significativamente inferior relativamente a uma taxa que recorra aos critérios de Gillberg e Gillberg.

Em suma, há uma relação entre a prevalência e os critérios utilizados, sendo maior ou menor consoante aqueles a que se recorre.

No que concerne ao género, os estudos de prevalência indicam que é maior a probabilidade de incidência nos rapazes do que nas raparigas. Gillberg (1991, In: Cumine et al., 2006) assinala uma relação entre rapazes e raparigas na ordem dos 10:1. Estudos recentes (Atwood, 2010), estabelecem uma proporção de 4:1.

Atwood (2010) acrescenta que existe uma maior dificuldade no reconhecimento e diagnóstico da SA em raparigas, pela sua capacidade de camuflar as suas dificuldades, apresentando assim um perfil menos acentuado em relação aos rapazes.

2.2.3. O diagnóstico

Vias de diagnóstico

Atwood (2010) aponta diversos caminhos possíveis para o diagnóstico da SA, como o diagnóstico nos primeiros anos de vida, o diagnóstico durante os anos escolares, o diagnóstico de um parente com autismo ou SA, o diagnóstico resultante de problemas no emprego ou o diagnóstico pelo reconhecimento dos sinais da SA através dos meios de comunicação social.

Segundo Atwood (2010), o diagnóstico ocorre frequentemente nos primeiros anos escolares, quando um professor reconhece um perfil invulgar na criança, reparando que esta não se comporta, pensa ou brinca como as outras crianças. Eisenmajer et al. (1996) e Howlin e Asgharian (1999. In: Atwood, 2010) referem que habitualmente, a

idade média do diagnóstico de uma criança com SA se situa entre os 8 e os 11 anos de idade.

A dificuldade em compreender as convenções sociais é concomitante com a falta de compreensão social dos pares, podendo a criança com SA ser vista como socialmente desadequada. Pode ainda denotar-se um estilo de aprendizagem invulgar, demonstrando conhecimentos notáveis numa área académica, mas revelando dificuldades acentuadas noutra. O mesmo autor acrescenta que muitas vezes o professor também repara em problemas na coordenação motora fina e global, principalmente na caligrafia, em situação de corrida ou a apanhar uma bola.

Outra via de diagnóstico é o diagnóstico prévio de outra perturbação do desenvolvimento, como uma perturbação da atenção, da linguagem, do movimento, do comportamento, da alimentação ou da capacidade de aprendizagem. (Atwood, 2010)

Na adolescência, o diagnóstico pode acontecer após encaminhamento para o psicólogo, resultante de uma descida dos resultados escolares, frequentemente associada a uma perturbação da ansiedade, a uma perturbação alimentar, ou a outras. Nesta fase, caracterizada por mudanças nas circunstâncias e nas expectativas, é exigido um maior grau de autonomia, uma maior capacidade de abstração, de onde decorre muitas vezes não só o insucesso académico, mas também problemas de aceitação social e dificuldades nas relações interpessoais.

Crítérios de diagnóstico

Como Lima (2012) refere, os primeiros critérios de diagnóstico para o autismo foram definidos em 1980, pela Associação Psiquiátrica Americana, na 3ª edição do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais), conhecida pela designação DSM-III.

Mais tarde, em 1994, foi publicada a 4ª edição, o DSM-IV (Associação Psiquiátrica Americana, 1994), a SA surge como um dos cinco diagnósticos distintos das PEA, por sua vez enquadradas nas Perturbações Globais do Desenvolvimento. A SA aparecia caracterizada por um défice grave e global em três áreas do desenvolvimento:

interação social, comunicação e comportamento. Esta diferenciava-se da Perturbação Autística (vulgo autismo clássico ou autismo de Kanner) pela ausência de atraso no desenvolvimento da linguagem.

No entanto, a dificuldade do diagnóstico e os diferentes subtipos das PEA, levaram uma alteração dos critérios de diagnóstico e, em maio de 2013, a *American Psychiatric Association* publicou a quinta revisão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-V. Em virtude desta alteração, a SA deixou de constituir uma categoria distinta, passando a existir um único diagnóstico de Autismo, com diferentes graus de severidade. Aos indivíduos com um diagnóstico de SA anterior a maio de 2013, bem como de outras PEA, passou a ser atribuído um diagnóstico de um TEA.

Agregaram-se as quatro perturbações até então distintas – autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância (ou síndrome de Heller) e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação - num só diagnóstico, designado por TEA², com diferentes níveis de gravidade dos sintomas.³

De acordo com o DSM-V, o TEA, caracteriza-se por défices em duas áreas: na comunicação social e nas interações sociais, e na existência de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses, e atividades.

Os atuais critérios de diagnóstico do TEA, segundo o DSM-V, são os seguintes:

A. Défices persistentes na comunicação e interação social, manifestados por todas as características seguintes:

1. Falta de reciprocidade social e emocional;
2. Défices nos comportamentos comunicativos não-verbais (contacto ocular, expressão fácil, postura corporal e gestos reguladores da interação social) usados para a interação social;

² No DSM-V veio substituir a designação PEA. Não obstante, foram encontradas diversas designações nas várias fontes consultadas.

³In: *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5 (DSM-5, p.809)*

3. Défices no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos duas das seguintes características:

1. Uso de objetos, maneirismos motores ou verbais, estereotipados ou repetitivos;
2. Excessiva adesão a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
3. Interesses restritos, fixos e intensos;
4. Dificuldade em integrar informação sensorial ou interesse involuntário por estímulos sensoriais.

C. Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências sociais excedam o limite das suas capacidades.

D. O conjunto dos sintomas causam limitação significativa da atividade social, laboral, ou de outras áreas importantes do funcionamento.

E. Não preenche os critérios para outra Perturbação Global do Desenvolvimento.

2.2.4. Características gerais e estratégias de adaptação social e escolar da criança com SA

De acordo com Atwood⁴ (2010), as crianças com SA apresentam as seguintes características:

- Atraso na maturidade e raciocínio social;
- Empatia imatura;
- Dificuldade em fazer amigos e gozadas muitas vezes pelos pares;
- Dificuldade com a comunicação e com o controlo das emoções;

⁴ Psicólogo britânico que conta com várias publicações sobre autismo.

- Capacidades de linguagem invulgares (vocabulário e sintaxe avançados, mas capacidades de conversação retardadas, prosódia invulgar e linguagem pedante);
- Fascínio excessivo por um tópico invulgar;
- Dificuldade em manter a atenção na aula;
- Perfil invulgar de capacidades de aprendizagem;
- Necessidade de ajuda com algumas tarefas de autoajuda e organização;
- Desajeitamento no andar e na coordenação;
- Sensibilidade a alguns sons, aromas, texturas ou experiências táteis.

Para fazer face à diferença, as crianças com SA recorrem a quatro estratégias compensatórias e de adaptação social e escolar, identificadas por Atwood (2010, p.32):

- **Autocensura e depressão:** a criança desenvolve uma depressão clínica ao consciencializar que é diferente das outras, podendo conduzir a um isolamento social crescente e, em casos extremos, a um discurso de suicídio.
- **Fuga para a imaginação:** a criança desenvolve mundos imaginários complexos, onde se sente bem-sucedida, social e academicamente, podendo esta “ilusão” conduzir a um afastamento da realidade e ao diagnóstico de um quadro de esquizofrenia.
- **Negação e arrogância:** a criança nega que é diferente das outras, não reconhecendo as suas limitações ao nível das competências sociais e tendo uma atitude arrogante, resultante de uma perceção errada das ações das outras pessoas; esta estratégia pode conduzir a uma alienação social cada vez maior, interferindo significativamente nas relações sociais.
- **Imitação de outras crianças e personagens:** a criança observa e reproduz as habilidades sociais, copiando os papéis, os gestos, o tom de voz e os maneirismos de pessoas socialmente sucedidas; aparentemente é a estratégia mais inteligente e construtiva, contudo acarreta riscos, como o modelo copiado ser socialmente inadequado ou o encaminhamento para um diagnóstico de perturbação de múltipla personalidade.

2.2.5. Amizade, Solidão e Depressão – alguns estudos

O grupo dos pares e a sua influência começa desde cedo, através do desenvolvimento de capacidades que permitem interações sociais adequadas e a partilha de interesses, preocupações e sentimentos (Coslin, 2009), o que constitui uma dificuldade para as CR/J com SA, derivada dos acentuados défices ao nível da comunicação e interação social.

Frequentemente, a criança com SA isola-se socialmente, parecendo não se importar com isso. Ainda assim, apercebe-se de que os seus pares têm amigos e pode querer tê-los, nomeadamente na adolescência, mas não possui estratégias para desenvolver e consolidar amizades. (Cumine et al., 2006)

Para Sprinthall e Collins (1999), amizade significa possuir relações pessoais próximas nas quais existe uma apreciação e valorização mútuas. As amizades centram-se no campo das atividades (jogos e brincadeiras) da infância até à adolescência, altura em que a natureza das amizades passa a centrar-se na qualidade das relações e os jovens passam a considerar os amigos como pessoas que compartilham pensamentos e sentimentos comuns.

De acordo com Sprinthall & Collins (1999, p.367) a maior parte dos estudos mostra que as amizades dos adolescentes não são, necessariamente, baseadas nas semelhanças a nível cognitivo ou do rendimento escolar. Para os autores, amizade “significa possuir relações interpessoais próximas nas quais existe uma apreciação e valorização mútuas” e os interesses comuns são um fator importante no estabelecimento deste tipo de relação afetiva.

Um estudo de 2004 (Bauminger, Shulman & Agam), realizado com CR/J com idades compreendidas entre os 8 e os 17 anos, indica que as CR/J com autismo de alto funcionamento relacionam a amizade com qualidades subjetivas, como a partilha de afeto ou a intimidade, à semelhança dos seus pares com desenvolvimento típico, ainda que de forma inferior em relação a estes. O estudo também sugere: por um lado, uma correlação positiva entre amizade e competências cognitivas e autoestima; por outro, uma correlação negativa entre amizade e solidão. Outra conclusão relevante

deste estudo é que as CR/J com autismo que se percebem como tendo elevadas capacidades académicas, ao contrário dos seus pares, também percebem uma maior proximidade em relação às relações privilegiadas de amizade.

Um estudo recente acerca da relação entre a amizade, a solidão e os sintomas depressivos em adolescentes com SA (Whitehouse, Durkin, Jaquet, Ziatas, 2009), sugere que estes demonstram uma qualidade inferior nas relações privilegiadas de amizade e menos motivação para estabelecer amizades, relativamente aos seus pares. Apresentam ainda sintomas de depressão e níveis mais elevados de solidão, estando estes correlacionados negativamente com a qualidade das relações privilegiadas de amizade.

Como Atwood (2010) refere, ter amigos pode ser uma medida preventiva de perturbações de humor, além das vantagens ao nível do desenvolvimento da resolução de problemas, uma vez que se beneficia da perspectiva dos outros, existe uma outra opinião sobre os motivos e intenções dos outros e, além disso, o desenvolvimento de competências interpessoais com amigos é a base para o sucesso posterior na relação com um parceiro. (Atwood, 2010) Inversamente, o isolamento e a falta de amigos, pode tornar a criança vulnerável a ser gozada e vítima de *bullying*. (Atwood, 2010)

2.2.6. Vulnerabilidade Social e *Bullying* - alguns estudos

Acerca da vulnerabilidade social e *bullying* em crianças com SA, um estudo de Dark, Sofronoff e Stone (2010), veio confirmar pesquisas anteriores que sugerem lacunas ao nível da inteligência social, definida pelos autores como a capacidade de compreender situações interpessoais e utilizarem essa compreensão para alcançar um nível de desempenho interpessoal desejado. Fatores como a credulidade (consistente com a interpretação literal característica dos indivíduos com SA), o *bullying* decorrente do deficit ao nível da socialização e as reações excessivas decorrentes da provocação de outros são apontados como áreas preocupantes no percurso de crianças com SA. Por um lado, o estudo conclui que os pais perspetivam o *bullying* como um problema significativo para muitas crianças com SA. Por outro, sugere uma relação entre a vulnerabilidade social e a vitimização da criança com SA, o que aponta para uma

intervenção que minimize a vulnerabilidade social e aumente o nível de compreensão social. Esta abordagem tem sido largamente defendida por Atwood (citado por Dark *et al*, 2010), que propõe a implementação de um programa educativo nas escolas para todos, que não foque exclusivamente a atenção nos alunos com SA, para que haja uma tomada de consciência de que as formas de *bullying* mais subtis (provocação, intimidação ou engano deliberado) podem ser tão prejudiciais como as formas de *bullying* mais explícitas (agressão física ou verbal). As CR/J com SA possuem múltiplas inteligências para integrar uma turma do ensino regular, mas carecem de recursos emocionais para enfrentar as exigências da mesma. (Revista Diversidades, 2007)

2.2.7. Perfil Cognitivo e Neurodiversidade – alguns estudos

Connor (2013) aponta que a compreensão da neurodiversidade poderá ser a chave para a compreensão dos indivíduos com SA. Refere ainda o carácter reducionista das *checklists* do DSM-V, sugerindo a utilização do termo *neurodiverse* em alternativa às PEA. Neste sentido recomenda maior recetividade por parte das escolas face à neurodiversidade existente e de um maior suporte aos alunos com SA. O autor destaca a publicação de uma história de vida: o caso de Temple Grandin. No seu livro, *Thinking Pictures*(1995), Grandin refere como experimentou grandes dificuldades na escola e na sua relação com as outras crianças. Conta ainda como o seu próprio sucesso escolar foi influenciado por vários fatores: a escolha pela própria de uma escola (colegue) próxima de casa, a sua família colaborou com a direção da escola, antes da sua entrada na escola e ao longo do seu percurso escolar; no ensino secundário continuou a ter apoio individualizado dado por um ex-professor do ensino médio⁵, uma vez que este conhecia o funcionamento da mente de Grandin.

Tomando como exemplo outras narrativas pessoais, Connor (2013) enfatiza o conceito de neurodiversidade e o seu reconhecimento por parte dos indivíduos com SA, bem como a opção de se rotularem como “neurodiversos” em vez de “*disordered*” (do substantivo *desordem*). Salienta ainda a importância do estudo das narrativas

⁵ O ensino médio nos EUA equivale aos anos 5º, 6º, 7º e 8º em Portugal. (In: Anexo XI, Portaria nº 699/2006 de 12 de Julho)

peçoais e como os sujeitos com SA podem fornecer pistas para o seu próprio funcionamento.

Por sua vez, um estudo sobre o perfil cognitivo e linguístico de crianças com SA (Almeida *et al*, s.d.) permitiu concluir que as dificuldades cognitivas dos sujeitos com SA se acentuam ao longo do desenvolvimento, relacionando este facto com a aprendizagem escolar e com a estimulação cognitiva que a escola e os currículos oferecem, que poderão não estar adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos.

A pesquisa sugere que a influência da família e da escola explica a qualidade da aprendizagem, e que as dificuldades educacionais podem ter outras origens além das diferenças individuais do aluno. (UNESCO 2009).

2.3. A ADOLESCÊNCIA

2.3.1. Características gerais

Uma vez que esta investigação incide sobre o percurso escolar de adolescentes, analisam-se seguidamente alguns aspetos relacionados com a adolescência. Proveniente do verbo latim “adolescer”, significa crescer, sendo este crescimento acompanhado de mudanças, feitas através de avanços e recuos, em que o sujeito se encontra muitas vezes dividido entre ser criança e ser adulto. Embora alguns autores apontem a idade em que este período começa e termina, será difícil marcarmos com exatidão esse momento, uma vez que não se trata de um intervalo de idades rigidamente delimitado, mas sim de um *continuum*.

Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes (2007) definem a adolescência como uma etapa desenvolvimental entre a infância e a adultícia, que se situa aproximadamente entre os 11 e os 21 anos. Caracteriza-se por mudanças físicas, pelo despertar da sexualidade e pela aquisição de novas formas de pensamento, implicando um processo de maturação orgânica, psicológica e social, que varia de sujeito para sujeito.

Segundo Rodrigues-Lopes (1997) esta etapa da vida corresponde para qualquer jovem, com ou sem deficiência, a um conjunto de perturbações, isto é, a um conjunto de alterações fisiológicas e psicológicas que o adolescente experiencia, acompanhado de um “despertar” de preocupações, até então “adormecidas” como o autor indica, no plano pessoal, no plano da sexualidade e no futuro social e profissional.

De acordo com Tavares et al. (2007) estas mudanças decorrem num processo evolutivo que se desenvolve ao longo de três fases de maturação, em que a criança se aproxima cada vez mais da fase adulta. Em cada fase predomina um maior desenvolvimento de determinados aspetos - físicos, cognitivos, pessoais ou sociais. O quadro seguinte ilustra cada uma destas fases, onde podemos perceber a evolução dos aspetos referidos ao longo da idade:

Quadro 1

Evolução dos aspetos físicos, cognitivos, pessoais e sociais ao longo da adolescência.

Aspetos Fases	Físicos <i>O corpo</i>	Cognitivos <i>O pensamento</i>	Sociais <i>A vida social</i>	Pessoais <i>O Eu</i>
Inicial (11-14 A)	○	○	○	○
Intermédia (13-16 A)	●	●	●	●
Final (15-21 A)	■	■	■	■

Nota: Adaptado de Tavares et al. (2007, p.66)

Como o Quadro 1 nos demonstra, é na fase inicial da adolescência (aproximadamente entre os 11 e os 14 anos), também designada por puberdade ou pré-adolescência, que o crescimento do corpo é mais acentuado, embora continue nas fases seguintes. As transformações físicas constituem as alterações mais visíveis da fase da adolescência e incluem transformações, ditas pubescentárias, na aparência e na função das características sexuais primárias, até à puberdade (Sprinthall & Collins, 1999). A puberdade é processo de maturação sexual que ocorre nas raparigas e

rapazes até ao momento em que se atinge a capacidade de reprodução sexual, provocando mudanças no corpo e no funcionamento fisiológico, e nos órgãos reprodutivos. (Tavares et al., 2007)

Sprinthall & Collins (1999) explicam que os efeitos psicológicos não são influenciados, pelo menos diretamente, pelas transformações físicas, sendo mediados pelas respostas às alterações físicas emitidas pelos outros, sejam estes pais, colegas e os próprios adolescentes. Assim sendo, o crescimento do corpo e a transição para uma forma adulta pode ser gerador de uma grande insegurança.

Na fase intermédia (aproximadamente entre os 13 e os 16 anos) salienta-se o desenvolvimento cognitivo. Esta é marcada pela passagem para um pensamento cada vez mais abstrato, pelo desenvolvimento da imaginação e por um aumento da capacidade de reflexão por parte do adolescente.

Por sua vez, na fase final da adolescência, aproximadamente compreendida entre os 15 e os 21 anos de idade, os aspetos sociais assumem especial relevância. Tendo ambos os adolescentes participantes nesta investigação 15 anos de idade, podemos situá-los numa fase de transição entre a fase intermédia e a fase final da adolescência.

2.3.2. Desenvolvimento cognitivo

Em termos cognitivos, na adolescência verifica-se uma passagem progressiva do pensamento operatório para um pensamento formal, fase a que Jean Piaget denominou de estágio das operações formais, que ocorre dos 11 aos 16 anos. Esta fase caracteriza-se pelo pensamento abstrato e pelo raciocínio hipotético-dedutivo, por uma maior complexidade, maior abstração e maior flexibilidade mental.

A cognição é vista numa lógica de dialética, entre a pessoa e o meio, sobre o qual o indivíduo age ativamente. É um processo permanente, feito de avanços e recuos, podendo ainda ser descrita como o mecanismo regulador que liga a pessoa ao meio. (Sprinthall & Sprinthall, 1998)

O Quadro 2 apresenta resumidamente as características comparativas entre o pensamento da criança e do adolescente:

Quadro 2

Características do pensamento na criança e no adolescente.

Infância	Adolescência
Pensamento limitado ao aqui e agora	Pensamento alargado ao domínio do possível
Resolução de problemas determinada pelos detalhes do problema	Resolução de problemas de acordo com um plano de testagem de hipóteses
Pensamento limitado a objetos e situações concretas	Pensamento alargado ao mundo das ideias, para além da realidade concreta
Pensamento centrado na perspectiva do próprio	Pensamento abrangendo a perspectiva de outros, para além do próprio

Nota: Adaptado de Sprinthall & Sprinthall (1998, p.112)

Pensamento alargado – Metacognição

É na fase da adolescência que o indivíduo desenvolve a capacidade de pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros. (Sprinthall & Sprinthall, 1998). Designada por metacognição, trata-se de uma forma de autorreflexão, permitindo ao indivíduo uma análise do seu próprio pensamento. Paralelamente, ocorre um alargamento da imaginação e da tomada de consciência, de si próprio e dos outros.

Em 1985, Baron-Cohen, Leslie e Frith percebem uma incapacidade específica dos autistas para “atribuir mente”, o que de certa forma nos sugere uma lacuna no desenvolvimento do pensamento perspectivista (Bonals, Sánchez-Cano et al., 2010). A ausência ou o transtorno da capacidade para atribuir processos mentais diferentes e separados do próprio, é explicada pela Teoria da Mente. (Bonals et al., 2010; Cumine et al., 2006).

Ainda sobre o desenvolvimento cognitivo, Sprinthall e Sprinthall (1998) referem o desenvolvimento do pensamento perspectivista na adolescência, relacionado com o surgimento de uma nova consciência sobre o facto de indivíduos diferentes terem

pensamentos diferentes sobre a mesma ideia ou situação. Esta capacidade influencia a interação com outros, a compreensão do comportamento dos outros, e o desenvolvimento da intersubjetividade, essencial nos processos comunicativos, o que de certa forma, explica as dificuldades de CR/J com SA na participação de jogos simbólicos, na criação de representações mentais e, conseqüentemente, na comunicação.

2.3.3. Desenvolvimento psicossocial - construção da identidade e autoconceito

“Compreender o desenvolvimento psicossocial ao longo da adolescência significa compreender o conceito que o adolescente tem de si próprio.” (Tavares et al., 2007)

Segundo Erikson (Sprinthall & Sprinthall, 1998), o desenvolvimento pessoal ocorre durante uma série de estádios, cada um marcado por crises, que percorrem o ciclo de vida. A forma como cada indivíduo resolve a crise característica de cada estágio determina o desenvolvimento de competências e a passagem ao estágio seguinte. Aqui abordamos o quinto estágio – a adolescência - compreendido entre os 12 e os 18/20 anos.

Coslin (2009) define a adolescência como um período de transição entre o estado infantil e o adulto, em que o indivíduo constrói uma identidade pessoal, pondo em causa as condutas sociais vigentes, enquanto atravessa por um período marcado pela socialização.

Neste período ocorre um conjunto de mudanças psicossociais: a procura de autonomia/independência em relação aos pais, a aproximação dos amigos/grupo de pares, uma maior responsabilização perante a sociedade e uma nova autopercepção, essenciais para a aquisição de maturidade social, além das transformações físicas e cognitivas que a acompanham. (Tavares et al., 2007).

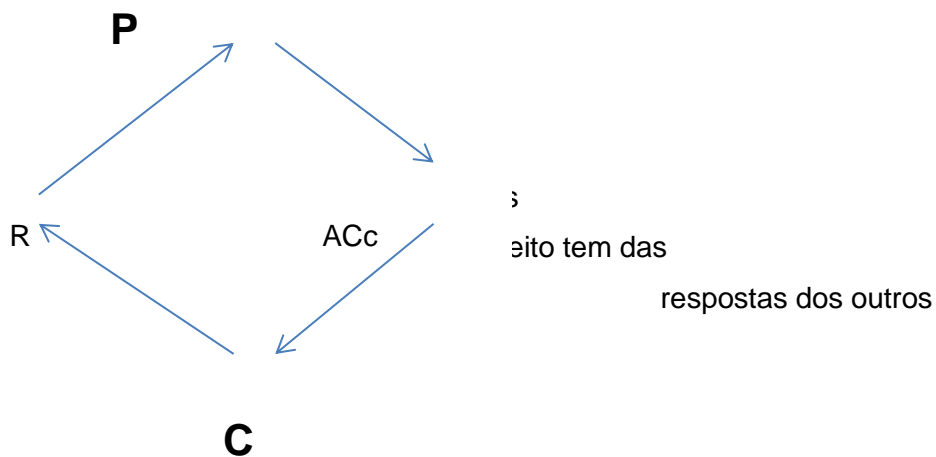
Para Erikson (1976, Tavares et al., 2007), a questão central neste estágio passa pela vivência da crise *identidade versus difusão/confusão*. Esta fase caracteriza-se por uma procura de identidade, ou seja, de uma definição única e consistente de si próprio,

manifestada pela adoção de papéis sociais, atitudes, crenças e aspirações. Esta crise de identidade envolve sentimentos de confusão, ansiedade e desorientação. A sua resolução compreende duas vertentes: uma resolução positiva, geradora de uma identidade pessoal e psicossocial, da qual resultam as virtudes de fidelidade e devoção, que possibilitam o estabelecimento de relacionamentos interpessoais sólidos e coerentes; ou uma resolução negativa, geradora de um estado de confusão, em que o sujeito é confrontado com escolhas e decisões que não consegue tomar.

Autoconceito

Sobre o autoconceito, Zabalza (2001) recorda que é no período compreendido entre os 6 e os 11 anos de idade que “as crianças vão configurando o seu autoconceito, e, em grande medida, aquilo que sentem sobre si mesmas, o que sabem delas próprias, as características e capacidades que se atribuem a si próprias irão configurar-se a partir das mensagens explícitas e implícitas que recebem na família, na escola e na dinâmica da relação com os seus iguais.”

Kinch (citado por Zabalza 2001, p. 206) sintetizou a génese do autoconceito no seguinte esquema:



Podemos ver em destaque a conduta do sujeito (C) e a forma como entende a resposta dos outros a essa conduta (R); no entanto, o autoconceito (ACc) resulta da forma como percebemos as respostas dos outros às nossas condutas (P) e a nós próprios, o que integra a construção do autoconceito num círculo dinâmico de fluxo permanente (Zabalza, 2001).

Do esquema acima podemos extrair que o autoconceito do sujeito se baseia na percepção que tem das respostas dos outros e que afeta a conduta do sujeito. Nesta medida, as respostas dos outros condicionam o modo como cada um se vê a si mesmo. Por outro lado, a conduta que o sujeito manifesta influencia a resposta dos outros. Nesta medida, o comportamento é influenciado pelas expectativas do ambiente, nomeadamente pelas expectativas dos elementos mais significativos para o sujeito. Dado que procuramos uma compreensão das percepções dos adolescentes acerca do seu percurso escolar, podemos inferir que entre os “outros” mais significativos encontraremos decerto os pares, os professores e a família.

Como Zabalza (2001) refere “a necessidade de uma imagem positiva de si mesmo é fundamental na construção da personalidade, e a sua constituição e força positiva ou negativa depende do tipo de relações interpessoais que tenha oportunidade de manter: o êxito reconhecido pelos outros, a aceitação da nossa conduta por parte daqueles, o apreço pelas nossas realizações, etc. melhorará o nosso autoconceito individual e aumentará a possibilidade de novos êxitos posteriores”.

Lyons e Fitzgerald (2013) evidenciam o desenvolvimento atípico do autoconceito em indivíduos com Autismo. Segundo os autores, a maioria destes processos de desenvolvimento, mediados de forma significativa pelo hemisfério direito, revela um prejuízo em indivíduos com PEA, constituindo uma possível consequência das limitações ao nível da comunicação e interação social que apresentam. Ainda assim, sugerem que este desenvolvimento atípico do autoconceito possa ser uma vantagem no desenvolvimento de talentos significativos e habilidades especiais nos indivíduos com Autismo.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo descreve-se a metodologia utilizada no estudo, com referência à questão de partida, aos objetivos, ao tipo de estudo, à escolha dos participantes e à técnica de recolha de dados. Sobre esta serão ainda apontadas algumas questões éticas tidas em consideração.

3.1. QUESTÃO DE PARTIDA

Esta investigação teve como ponto de partida a seguinte questão: “Como se caracterizam os percursos escolares de adolescentes com SA e que fatores são determinantes nesses percursos?”

O interesse em conhecer e compreender os percursos escolares de jovens com SA decorreu de leituras várias sobre o tema. Por um lado, a nossa prática profissional no ensino regular motivou a vontade de aprofundar o conhecimento e alargar o leque de estratégias de intervenção junto de alunos “neurodiversos” (Connor, 2013), em particular de alunos com SA. Por outro lado, as pesquisas permitiram aceder a vários estudos que caracterizam essa população, suscitando o nosso interesse em perceber como se caracterizam os percursos escolares de adolescentes com SA, que fatores são determinantes nesses percursos e que expectativas desenvolvem face ao seu futuro.

Entre a literatura revista, e perante o desafio de compreender o percurso escolar de jovens com SA pela voz dos próprios, deparámo-nos com um artigo que serviu de inspiração para a nossa investigação: *Perceptions of school by two teenager boys with Asperger syndrome and their mothers: a qualitative study*, de Carrington e Graham (2001). O estudo procurou desenvolver uma compreensão dos desafios com os quais se deparam os jovens com SA e as suas mães. Uma abordagem mista à análise de dados permitiu identificar os seguintes temas: diferenças desenvolvimentais, problemas associados às características gerais da SA, *stress*, e “masquerading”⁶. A

⁶ Palavra inglesa empregue pelas autoras que significa “mascarar-se” e que designa aquilo a que Atwood (2010) se refere quando fala da capacidade que indivíduos com SA, nomeadamente do género feminino, utilizam para camuflar as suas características.

recolha de dados no referido estudo foi feita através da aplicação de entrevistas semiestruturadas, procurando fornecer uma visão das experiências pessoais e dos sentimentos dos participantes envolvidos.

3.2. OBJETIVOS

Tendo como objetivo geral conhecer a percepção de adolescentes com SA sobre o seu percurso escolar, formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os momentos mais significativos do seu percurso escolar;
- Identificar fatores (facilitadores e dificultadores) que condicionaram o percurso escolar;
- Perceber como foram vividas as mudanças/transições de escola/ciclo.
- Conhecer as expectativas pessoais e profissionais que estes adolescentes têm face ao futuro.
- Conhecer as percepções e expectativas das mães destes adolescentes acerca do percurso escolar dos seus filhos.

3.3. TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo de carácter exploratório, de natureza **qualitativa** e procura compreender um determinado fenómeno. O paradigma qualitativo procura “compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua” (Reichardt & Cork, 1986; citado por Carmo e Ferreira, 1998, p.177). Por outras palavras, o investigador procura saber o que as pessoas pensam, isto é, as explicações que apresentam para um determinado fenómeno. Segundo Bratlinger (2005, p. 195), este paradigma consiste numa “abordagem sistemática para compreender as qualidades, ou a natureza essencial, de um fenómeno no seio de um contexto particular” e envolve empirismo, produção de conhecimento, *skills* de investigação específicos, produção de evidências científicas e uma articulação coerente dos resultados.

De acordo com Shavelson & Towne (2002; In: Bratlinger et al., 2005, p.196), a investigação de natureza qualitativa procura produzir conhecimento científico e processual, respondendo a questões como “ O que é que está a acontecer?” ou

“Porquê?” ou “Como é que isto acontece?”. De carácter descritivo, este tipo de investigação enfoca mais o processo do que os resultados e, devido a este carácter de compreensão dos processos, também se designa por interpretativa.

3.4. SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para o estudo em questão recorreu-se a uma **amostragem de conveniência**, um dos tipos de amostragem não probabilística. Como Carmo e Ferreira (2008, p. 215) referem, esta estratégia de amostragem recorre a “um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários. Pode tratar-se de um estudo exploratório cujos resultados não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas, embora não as utilizando sem as devidas cautelas e reserva.”

Perante os objetivos e a natureza do estudo, na investigação participaram dois jovens e as suas mães, procurando assim compreender as suas perceções na primeira pessoa, dando voz ativa a cada um deles.

Sendo este um estudo de natureza biográfica, Pinto (2011) aponta a dificuldade de conferir a informação original, como uma das principais questões na investigação que recorre às memórias biográficas. Assim sendo, baseámo-nos no grau de confiança entre entrevistador e entrevistado aquando da evocação das suas memórias, e cruzaremos os dados com a informação das mães dos sujeitos.

Para a escolha dos participantes foi contactada uma instituição, a Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA), seguindo os procedimentos de comunicação e negociação com a instituição, que facilitaram o acesso aos participantes (Flick, 2005). A APSA difundiu, via *email*, junto dos seus associados um resumo do estudo a efetuar, proporcionando assim a divulgação da intenção do estudo, à qual se seguiram as respostas de alguns interessados.

Nesta comunicação foram tidos em conta os seguintes critérios de seleção: os participantes deveriam ser adolescentes, com diagnóstico de SA e possuir capacidade para relatar verbalmente o seu percurso escolar. Com estes critérios procurou-se ir ao

encontro dos critérios universais de “bom informante”, advogados por Morse (1998, p.73, In: Flick, 2005, p.71), que podem ser usados para a seleção de casos significativos, nomeadamente entrevistados: possuir conhecimento e experiência sobre o assunto/objeto em questão, possuir capacidade de reflexão e articulação, tempo disponível para ser entrevistado e disposição para participar no estudo.

A proximidade geográfica não foi um critério, embora os participantes pertençam a uma zona geográfica próxima, o que facilitou os contatos iniciais e a realização das entrevistas. Nem o género nem a idade em concreto foram especificados como critérios; no entanto, feita a divulgação e os contatos o estudo acabou por recair sobre dois adolescentes com a mesma idade e do mesmo género.

3.5. MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS

Tendo este estudo um carácter compreensivo e descritivo, a recolha de dados foi realizada através da aplicação de **entrevistas semiestruturadas**, também designadas por entrevistas semidirigidas (Ketele e Roegiers, 1999), aos adolescentes e às suas mães.

Sobre a entrevista, Quivy e Campenhoudt (2008) referem que implica um contato direto entre investigador e investigado, sendo assim dada especial relevância aos processos de comunicação e interação humana, permitindo a recolha de pormenores descritivos na linguagem do sujeito entrevistado, de modo a que o investigador recolha a ideia de como os sujeitos interpretam determinado acontecimento ou situação.

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações.

(Ketele & Roegiers, 1999, p.150)

Ketele e Roegiers (1999, p.40) explicam que nas entrevistas a comunicação é **direta**, ou seja, a passagem de informação ocorre sem agentes intermediários entre a fonte e o investigador, e com **duplo sentido**, na medida em que pressupõe uma resposta

imediate e contributiva entre o entrevistador e o entrevistado. Apontam, contudo, que neste método de recolha de dados o acesso à informação é muito concentrado no tempo (presente ou, retrospectivamente no passado).

Sousa (2005) aponta algumas vantagens da entrevista: o envolvimento pessoal do entrevistado, a flexibilidade de poder ser adaptada às necessidades de cada situação, de cada sujeito e de cada questão, a possibilidade de repetição ou esclarecimento de questões, a possibilidade de se questionar diretamente o sujeito para uma melhor explicação das suas respostas, a oportunidade para avaliar atitudes, opiniões e condutas do entrevistado e a recolha de dados com consistência qualitativa (inacessíveis de outro modo). Por outro lado, a entrevista poderá apresentar algumas desvantagens tais como a demora na sua preparação e aplicação, o imediatismo da resposta e a existência do risco de distorções, dependendo da sequência das questões e da forma (ênfase, expressão) como são apresentadas.

Relativamente às entrevistas semiestruturadas estas têm, por um lado, um carácter diretivo, relativamente aos temas e aos objetos sobre os quais se pretende recolher informação e, por outro lado, um carácter não diretivo, relativamente ao interior dos temas. Incorporam perguntas, mais ou menos abertas, no guião, às quais o entrevistado deve responder livremente, e este grau de estruturação permite “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan e Biklen,1994). Assim sendo, nem todas as intervenções do entrevistador estão planeadas e o discurso do entrevistado não é linear, o que demonstra que o discurso é reorientado em determinados momentos da entrevista.

Sobre a entrevista desta natureza, Ketele e Roegiers (1999) reconhecem duas vantagens: as informações recolhidas refletem de um modo mais aprofundado as representações dos entrevistados, relativamente à entrevista estruturada, e permitem uma recolha segura de informações pertinentes num menor espaço de tempo relativamente à entrevista aberta.

Sejam factos objetivos ou representações, a entrevista semiestruturada permite-nos aceder à percepção do sujeito, isto é, ao significado que este atribui à informação, quando esta é recebida através dos sentidos (Wolfe,2004). A percepção relaciona-se

com a forma como o nosso cérebro assimila a informação, e este processo, por sua vez, é influenciado pela informação que armazenamos no cérebro.

Por outro lado, ressaltamos o carácter biográfico das entrevistas narrativas, que nos permite aceder àquilo a que Wolfe (2004) denomina por memória declarativa. A memória declarativa prende-se com a capacidade de armazenar e recordar informação que podemos declarar – oralmente ou por escrito. Requer um processamento consciente e permite-nos definir, recordar ou descrever um acontecimento passado. Uma das categorias da memória declarativa é a memória episódica que implica recordar o espaço e o tempo em que uma determinada situação ocorreu, o que aconteceu, como aconteceu, o que sentimos.

Em síntese, estando os nossos objetivos relacionados com o conhecimento do percurso escolar, optámos por entrevistas semiestruturadas de natureza biográfica (Flick, 2005, p.99), pois o seu carácter biográfico permite uma visão global das experiências do entrevistado, implicando não apenas uma passagem pelos factos relatados, como também o aprofundamento de significados em torno das experiências descritas pelo sujeito, ao mesmo tempo que o grau de semiestruturação permite captar com profundidade as experiências subjetivas, possibilitando uma abordagem compreensiva dos dados recolhidos.

3.6. REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS – PREPARAÇÃO E APLICAÇÃO

Tal como Ghiglione e Matalon (1985, In: Sousa, 2005) consideram, a preparação da entrevista é a sua etapa mais importante, pelo que os seguintes procedimentos foram tidos em conta neste estudo:

1. O planeamento da entrevista, considerando os objetivos a alcançar;
2. O conhecimento prévio dos entrevistados;
3. A oportunidade da entrevista, através da marcação prévia do local, data e hora;
4. A confidencialidade, garantindo o anonimato dos sujeitos e das suas respostas;
5. As autorizações, das mães e dos adolescentes, para proceder às entrevistas;
6. O conhecimento prévio do campo;
7. A preparação do guião de entrevista.

Inicialmente foi estabelecido um primeiro contato em casa dos participantes, em que foram lembrados o tema e os objetivos do estudo, e planejada a oportunidade de realização das entrevistas, através da marcação do local, data e hora. Foi solicitada aos participantes a assinatura do termo de consentimento informado, conforme o anexo A, garantindo assim o anonimato dos intervenientes e a confidencialidade dos dados.

Como Quivy & Campenhout (1998) recomendam, adotou-se uma postura o menos diretiva possível. Para tal, e no sentido de não desviar o discurso dos participantes dos objetivos da entrevista, aqueles foram previamente informados sobre a natureza e os fins do estudo. Com o intuito de orientar a entrevista aos seus objetivos, de manter a dinâmica ou de incitar os entrevistados (Quivy & Campenhout, 1998, p.74), as intervenções do entrevistador foram formuladas da forma mais aberta possível e facilitando a livre expressão do entrevistado, através daquilo a que estes autores denominam de “empurrões”, isto é, de intervenções conversacionais que estimulam o discurso do entrevistado, como por exemplo: “Hum..”, “Sim...”, “Poderia explicar melhor o que quer dizer com...?”, “Dizia há pouco que...”, entre outras. Foi ainda tido em conta o princípio da abstenção do entrevistador de se implicar no conteúdo da entrevista, evitando qualquer opinião ou atitude reveladora de uma tomada de posição face à percepção dos entrevistados.

As entrevistas foram registadas por meio de gravação sonora, estando no momento de cada entrevista envolvidos apenas o entrevistador e o entrevistado. Os guiões das entrevistas aos adolescentes e às mães são apresentados em anexo (ver anexo B). Relativamente ao contexto de realização das entrevistas, decorreram na residência familiar dos entrevistados, havendo o cuidado de informar os entrevistados da duração provável da entrevista - aproximadamente uma hora. Parece-nos que o ambiente familiar foi favorável, uma vez que não houve quaisquer interferências externas, permitindo um ambiente calmo e propício ao desenrolar das questões, o que por sua vez facilitou o à-vontade dos entrevistados e a espontaneidade do discurso.

Quanto ao momento da realização das entrevistas, com um dos adolescentes foi efetuada no início do 10º ano e a entrevista à mãe foi efetuada durante as férias

letivas após o 9ºano, havendo portanto um hiato temporal entre as duas. O facto de não coincidirem temporalmente esteve relacionado com motivos pessoais da vida dos participantes, o que condicionou as suas disponibilidades. Relativamente ao outro adolescente e à sua mãe, as entrevistas foram realizadas na mesma altura, quando o adolescente iniciou o 10º ano, tendo este agendamento sido favorável à realização das mesmas.

Tentou-se interagir de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora, para captar o modo como os sujeitos pensam e as suas verdadeiras opiniões, como recomendam Bogdan & Biklen (1997), atenuando assim os “efeitos do observador” sobre o comportamento dos sujeitos (Douglas, 1976. In: Bogdan e Biklen 1997).

Concluídas as entrevistas, seguiu-se a fase de transcrição, durante a qual foi assegurado o anonimato dos dados. Flick (2005) afirma que a transcrição dos dados é um passo necessário para a sua interpretação. Foi tida em consideração a transcrição de: afirmações, exclamações, interrogações, entradas, pausas e finais de frase. É apresentada em anexo o excerto da transcrição da entrevista a um dos adolescentes (ver anexo C). Foi ainda feita uma segunda comparação dos dados transcritos com a gravação. No final, para assegurar a validade do material transcrito, este foi enviado aos participantes para confirmarem a sua veracidade.

3.7. TRATAMENTO DE DADOS

Para analisar o material escrito recorreu-se à Análise de Conteúdo (AC), um dos procedimentos clássicos de análise qualitativa. Segundo Berelson (1952), a AC constitui “uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo, manifesto de comunicações, tendo por fim interpretá-las.” (p.18). Esteves (2006) define a análise de conteúdo como uma técnica, que em sentido lato, consiste num “conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”(p.107).

A AC recorre a categorias, decorrentes dos modelos teóricos e também do próprio material empírico, sendo o seu principal objetivo a redução do material. A este processo denomina-se por categorização e deriva da descodificação da mensagem

transmitida. A descodificação é um processo dinâmico e complexo, que envolve consciência, atenção e esforço para a compreensão de uma mensagem. Além da percepção da mensagem, oral ou escrita, envolve um reconhecimento dos signos (que se baseia no conhecimento da língua) por parte do recetor. (Bitti & Zani, 1997)

Sobre a categorização, Pinto (2011, p.89) define-a como uma “atividade cognitiva fundamental por meio da qual o ser humano organiza e representa o conhecimento da realidade”. Trata-se de um processo construtivo, na medida em que no ato da percepção o recetor atribui determinados significados à informação que recebe. Bitti e Zani (1997, p. 41) lembram que o modo como um indivíduo categoriza é determinado pelo contexto, pelas suas expectativas e pela sua personalidade. Aquilo que esperamos encontrar, a imagem que temos do emissor, a forma como interpretamos o seu *status*, a sua personalidade, o seu estado emocional, a sua postura e atitude, poderão fazer com que tendamos a interpretar a mesma mensagem de formas diferentes e, por sua vez, a sistematizar os dados sob influência destes fatores.

Tentámos seguir os princípios definidos por Bardin (2009, p.147) para uma boa categorização: a exclusão mútua, que estipula que cada elemento não possa existir em mais do que uma divisão evitando assim ambiguidades de classificação; a homogeneidade, que estipula que um único princípio de classificação deve reger a organização de cada categoria; a pertinência, que cumpre uma ideia de adequação perante o quadro de análise teórico e as intenções da investigação; a objetividade e a fidelidade, que estipula que o mesmo material, perante a mesma grelha categorial, submetido a várias análises, seja classificado da mesma maneira; e a produtividade, princípio que estipula que um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em inferências, hipóteses novas e dados exatos.

Bogdan e Biklen (1994) apontam para os riscos de subjetividade nos dados produzidos, acrescentando, no entanto, que “aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objetivamente os dados subjetivos dos seus sujeitos.” Para tal, recorreremos a um conjunto de métodos e técnicas que permitiram a construção do conhecimento, reconhecendo e tomando em consideração as fragilidades das nossas próprias opiniões, perspectivas e valores.

Após as leituras, e no sentido de minimizar os efeitos da subjetividade que a AC implica, realizou-se uma primeira leitura da informação recolhida, com vista à procura de grandes temas. Estes temas decorreram da questão inicial ou do próprio conteúdo das entrevistas. O texto foi sendo analisado pormenorizadamente, de forma exaustiva, e “recortado” em elementos de significação, isto é, em unidades de registo (UR), possibilitando assim uma redução do material. (Esteves, 2006)

A partir das UR, uma vez codificadas, foram definidas subcategorias, isto é, os elementos foram agrupados em temáticas específicas e restritas – subcategorias – que, por sua vez, foram agrupadas em categorias, possibilitando assim numa situação a criação de temas, de certa forma inesperados e, noutras, indo ao encontro do tema do guião das entrevistas. Portanto, tratou-se fundamentalmente de uma abordagem mista - indutiva e dedutiva - na AC, havendo uma predominância de processos indutivos.

Para uma análise mais compreensiva do discurso dos sujeitos entrevistados, foram tidas em consideração as frequências absolutas (f_i) e as frequências relativas (fr_i) das diferentes UR de cada narrativa (ver anexo E).

No sentido de assegurar a validade interna da categorização, como Esteves (2006) recomenda, tentámos coadunar a AC com os objetivos definidos, cumprindo assim os princípios da pertinência e produtividade. Quanto à fidelidade, foi tida em conta a fidelidade intracodificador, em que o mesmo investigador em dois momentos temporalmente diferentes classifica da mesma forma o mesmo material, e a fidelidade intercodificadores, o que significa que dois investigadores codificaram da mesma forma um dado conjunto de UR (Esteves, 2006). Esta fidelidade intercodificador foi assegurada pela análise conjunta dos dados, realizada com o orientador do estudo.

Uma vez concluída a análise das entrevistas, foi possível reconstruir o percurso escolar de cada um dos adolescentes, de forma descritiva e compreensiva. Dado o carácter interpretativo da análise qualitativa, e no sentido de minimizar a subjetividade da análise por parte do investigador, as descrições dos percursos foram devolvidas aos entrevistados, assegurando assim a validade da análise efetuada.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os percursos escolares, reconstruídos a partir da AC das entrevistas realizadas (ver anexo D). Tentámos, sempre que possível, interpretá-los à luz da pesquisa teórica efetuada.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES PARTICIPANTES

A tabela que se segue apresenta uma breve caracterização dos adolescentes: o Ricardo e o André (nomes fictícios).

Tabela 1

Caracterização dos participantes – adolescentes

Participantes	Género	Idade	Nível de escolaridade que frequenta	Sofreu alguma retenção escolar?
Ricardo	Masculino	15	10º ano	Não
André	Masculino	15	10ºano	Não

Como se pode verificar pela Tabela 1, os adolescentes participantes neste estudo são ambos do género masculino. As suas idades, 15 anos, permitem enquadrá-los etariamente na fase intermédia, em que os aspetos cognitivos ainda assumem especial relevância, e na fase final da adolescência, em que prevalecem os aspetos sociais. (Tavares et al., 2007) À data das entrevistas, ambos frequentam o 10.º ano de escolaridade, não havendo qualquer retenção escolar, segundo informação das mães.

4.2. DESCRIÇÃO DOS PERCURSOS ESCOLARES

A AC efetuada permitiu identificar em cada uma das entrevistas um conjunto de temas, categorias e subcategorias conforme se pode constatar pelas tabelas em anexo (ver anexo E). Foi com base nesta categorização que foram reconstruídos os percursos escolares dos dois adolescentes entrevistados, que a seguir se apresentam, a par com

com excertos das entrevistas que os ilustram. Sempre que possível, é feita a ligação ao quadro teórico apresentado por alguns autores. No final de cada percurso é descrita a perspetiva da mãe de cada um dos jovens, obtida através da AC efetuada a partir da respetiva entrevista. No início de cada percurso é apresentada uma tabela síntese dos valores das frequências absolutas (fr) e frequências relativas (fr_i) das UR, referentes a cada categoria e a cada tema (ver anexo F), que serviu de base para a análise dos temas sobre os quais incidiu o discurso dos entrevistados.

4.2.1. O Percurso Escolar do Ricardo

O Ricardo é um adolescente de 15 anos, encontrando-se atualmente a frequentar o décimo ano numa escola pública da região periférica de Setúbal, onde está matriculado pela primeira vez, tendo frequentado a Educação Pré-escolar. Os seus pais são divorciados e reside com a mãe e com uma irmã mais nova, de 8 anos de idade.

A AC da entrevista ao Ricardo permitiu identificar um conjunto de temas, categorias e subcategorias (ver Anexo D1). No quadro que se segue, são apresentados os valores das frequências absolutas e relativas referentes aos temas e categorias.

Tabela 2

Temas e categorias – frequências absolutas e frequências relativas – Ricardo.

TEMA	CATEGORIA	fr	fr _i	fr	fr _i
		por categoria	por categoria	por tema	por tema
Percepção sobre si próprio	Percepção positiva enquanto aluno	10	3,98%	61	24,30%
	Percepção positiva enquanto indivíduo	2	0,80%		
	Desconhecimento da heteropercepção	3	1,20%		
	Dificuldades na interação com pares	29	11,55%		
	Motivações para a interação	13	5,18%		
	Dificuldades na participação	4	1,59%		
Percepção sobre os colegas	Percepção positiva	1	0,40%	6	2,39%
	Percepção negativa	5	1,99%		
Representações sobre a escola	Concepção de bom aluno	4	1,59%	29	11,55%
	Concepção de mau aluno	2	0,80%		
	Concepção de bom professor	9	3,59%		
	Concepção de mau professor	11	4,38%		
	Concepção da escola ideal	3	1,20%		
Percepção sobre o percurso escolar	Situações significativas do percurso escolar	86	34,26%	119	47,41%
	Implicações das mudanças	20	7,97%		
	Influência da família no percurso escolar	13	5,18%		
Expetativas futuras	Em termos académicos	8	3,19%	20	7,97%
	Em termos profissionais	12	4,78%		
	Comportamento ao longo da entrevista	16	6,37%		
		n=251	100%		

Nota: Ver versão completa no Anexo F1.

Verifica-se que a narrativa incidiu fundamentalmente sobre os temas “Percepção sobre si próprio” e “Percepção sobre o percurso escolar”, sendo este último bastante mais evidente conforme se pode verificar pelo elevado valor das frequências absoluta e relativa. Quanto ao tema “Percepção sobre si próprio”, os valores das frequências relativas mostram que o discurso do Ricardo revela a existência de dificuldades na interação com pares. Relativamente ao segundo, a elevada frequência relativa relaciona-se com a própria estruturação do guião e com o tipo de perguntas, que incidiu sobre os episódios/situações significativas.

Comportamento ao longo da entrevista

Ao longo de toda a entrevista o Ricardo revelou alguma dificuldade em recordar episódios, tendo a narrativa incidido em situações ocorridas durante os primeiros e os últimos anos de escolaridade. Por vezes, foi necessária a repetição de algumas questões e até a sua reformulação de modo a conseguir obter uma maior resposta por parte do entrevistado. À semelhança do que ocorre com muitos indivíduos com SA (Cumine et al, 2006), o discurso do Ricardo apresentou-se monocórdico, quase inexpressivo, dificultando a atribuição de expressividade às palavras pronunciadas. A dificuldade em expressar sentimentos foi evidente, existindo ao longo da entrevista momentos de pausa prolongada, após os quais as respostas foram breves ou inexistentes.

O 1ºciclo – A adaptação à escola e as primeiras mudanças

O Ricardo iniciou a escolaridade com 6 anos de idade, numa escola situada em Almada, concelho onde residia com os pais. O 1ºano de escolaridade foi marcado pela existência de dificuldades na aprendizagem da escrita, como a sua narrativa nos mostra: “Eu tinha dificuldade em escrever números por extenso.”, “Ficava sempre a copiar os números das paredes.”. Este tipo de dificuldades na escrita manuscrita são, como Atwood (2010) explica, evidentes em algumas crianças com SA, relacionando-se com uma perturbação de movimento. Ainda que o Ricardo não tenha descrito sentimentos ou emoções associados a esta situação, a dificuldade no desenho consistente das letras poderá ter desencadeado sentimentos de frustração ou embaraço perante a turma.

Ainda acerca do mesmo ano de escolaridade, o Ricardo conta um episódio em que é castigado pela professora: “a *stôra* do primeiro ano uma vez puxou as minhas orelhas com força. Fiquei com uma cicatriz até ao quinto ano”. Embora pareça ter sido uma situação marcante, relata-a sem se insurgir, sem referir emoções ou sentimentos associados à situação descrita. A esta dificuldade em descrever estados emocionais é atribuída a designação de *alexithymia*, característica encontrada no perfil de capacidades de pessoas com SA. (Atwood, 2010)

No 2º ano, com 7 anos de idade, o Ricardo continuou matriculado na mesma escola, desta vez com uma nova professora. O seu relato parece estar sempre centrado em si próprio e não aborda outras pessoas, referindo ainda que não se recorda da professora. No entanto, no decorrer da entrevista, recorda como significativa uma situação em que esta lhe rasgou o caderno, acrescentando desconhecer os motivos que levaram a esta atitude.

A narrativa sobre esta fase evidencia situações relacionadas com o espaço físico, o que corresponde à ideia de Kutscher (2010, p. 93) quando refere que normalmente a criança com SA está mais interessada em compreender o mundo físico do que o mundo social, aparentando estar satisfeita com a sua solidão. O mesmo parece acontecer com o Ricardo, tal como podemos ver nos excertos que se seguem: “a mesa era a quarta a contar da janela...era o segundo a contar para trás. Lembro-me de estar sempre no mato que a escola tinha, à volta, a fazer esconderijos”.

Ainda assim, o seu discurso mostra-nos que a sua perceção se alterou, devido a atitudes de compreensão e apoio na realização de tarefas escolares por parte da professora, que parecem ter sido determinantes para ultrapassar o episódio de punição ocorrido, como o Ricardo relata: “depois foi uma boa stôra...Compreendeu-me de uma certa forma e ajudou-me. Nos exercícios”.

O percurso até aqui descrito faz-nos crer que os dois primeiros anos de escolaridade constituíram uma fase de difícil adaptação à escola e que, apesar de estarem associados a situações de dificuldades de aprendizagem e punições pontuais, o Ricardo conseguiu ultrapassar as dificuldades sentidas, possivelmente devido às atitudes de compreensão e apoio manifestadas pela professora.

No final do 2º ano, o Ricardo e os seus pais mudam-se para o Brasil o que, para o Ricardo, acarretou uma mudança de país, de escola, de professores e de colegas. Apesar de não ser possível precisar temporalmente quando ocorreu esta mudança, a narrativa mostra-nos que o primeiro período começou em fevereiro, quando ele refere: “No Brasil em fevereiro é o primeiro período.” O entrevistado recorda este período de férias prolongadas como uma situação significativa do seu percurso escolar: “foram as maiores férias de todas (...) de junho até fevereiro.”.

Em fevereiro iniciou o 3º ano de escolaridade numa escola do Brasil. Embora não relate situações ocorridas durante este período de tempo, a narrativa do entrevistado revela que tem uma percepção positiva desta fase, como o próprio refere: “Enquanto estive lá senti-me bem”. No Brasil, deparou-se com três professores diferentes e com uma escola nova. Além da mudança de professores, houve também uma mudança de contexto físico, acerca do qual evidencia ter uma representação positiva, como podemos ver nos seguintes excertos: “(...) era uma escola nova...sem vidros partidos...ainda estava em construção”.

Em abril desse mesmo ano, o Ricardo regressou novamente a Portugal, onde frequentou a escola até junho. “Quando eu vim para cá já estava no final do ano.”, explica. Esta situação implicou uma nova mudança de professores e acarretou um aumento de dificuldades na aprendizagem, como o próprio nos refere: “Eu perdi muita matéria no 3º ano...Tinha muitas dificuldades em fazer contas de dividir.”.

Como é relatado anteriormente, de junho a fevereiro do 3ºano o Ricardo não frequentou a escola. Deste modo, podemos afirmar que a mudança de país teve implicações na frequência do 3º ano de escolaridade, o que de certa forma acarretou um atraso ao nível do acompanhamento dos conteúdos escolares, atraso esse que eventualmente justifica as dificuldades de aprendizagem sentidas. Por outro lado, há que ter em consideração as diferenças dos conteúdos programáticos que integram o currículo entre Portugal e o Brasil, pelo que o Ricardo não terá, provavelmente, abordado alguns conteúdos programáticos previstos para o 3º ano em Portugal, como as palavras do próprio o demonstram: “Fiquei com muita matéria para dar, quer dizer, deram, mas eu não assisti.”.

A este respeito, Weiner (1995, p.282) destaca a natureza cumulativa das dificuldades de aprendizagem; os conteúdos complexificam-se à medida que o aluno progride na escolaridade e as disciplinas baseiam-se em conhecimentos lecionados nos anos anteriores. Se a aprendizagem anterior for fragmentada, os próprios alunos apercebem-se da dificuldade em acompanhar as matérias. Ainda assim, o Ricardo demonstra que houve uma preocupação da sua parte em superar as dificuldades sentidas: “Como eu tinha perdido muita matéria tentava acompanhar.”.

Apesar de, no espaço de um ano ter experienciado situações que implicaram viver em dois países e situações que acarretaram evidentes alterações no dia-a-dia, parece existir uma certa desvalorização das mesmas, uma vez que o Ricardo refere: “Não mudou nada quando vim para Portugal.”.

Sobre o 4º ano sabemos que o Ricardo continuou na mesma escola e que, à semelhança do ano anterior, tentou recuperar as matérias em atraso. Um aspeto que a narrativa do entrevistado não evidencia é a interação com pares durante o 1º ciclo. Quer acerca do percurso escolar em Portugal, quer acerca do período de tempo passado no Brasil, há escassas referências, havendo apenas um comentário a registar, no qual refere: “tinha alguns colegas que iam lá a casa”.

Em síntese, a amizade é um tema inexistente no relato do Ricardo acerca do 1º Ciclo. Relativamente aos professores, os episódios marcantes relacionam-se com castigos/punições, associados a um sentimento de incompreensão por parte dos professores. O facto de, mais tarde, se sentir compreendido e apoiado por outros professores parece ter sido fundamental para ultrapassar as dificuldades de aprendizagem.

O 2º ciclo – A distância entre o “eu” e os pares

Findo o 4º ano, seguiu-se a transição do Ricardo para o 2º Ciclo, que envolveu uma mudança de escola, de horário, de disciplinas e de colegas. Sobre o 5º ano, não menciona qualquer colega em particular. Embora refira que estava na “pior turma da escola”, parece-nos existir uma admiração pelos pares, pelo facto de serem colegas mais velhos, como refere: “Era diferente”, “Era a primeira vez que eu tinha visto pessoas mais velhas que eu na mesma turma que eu.”

Esta importância atribuída ao grupo poderá estar relacionada com o início da fase da adolescência e, como Zimmerman (2007) explica este interesse dos jovens pelos mais velhos pode ocorrer por duas razões: por um lado, em função da admiração pelo outro, que possui outras habilidades que ainda estão por desenvolver, o que suscita um sentimento de importância e valorização; por outro, pelo facto de o jovem não se conseguir inserir no grupo da sua faixa etária. Em relação aos aspetos académicos,

parece existir uma percepção negativa dos seus colegas, relacionada com comportamentos desadequados.

Há, portanto, uma ambivalência de representações: por um lado, a sua narrativa transmite uma percepção negativa da turma em termos académicos, por outro, transmite uma imagem positiva dos colegas pelas suas características pessoais e pela afirmação da diferença observada nos pares.

No 6º ano o Ricardo continuou na mesma escola, acompanhando a turma do ano anterior. O seu discurso evidencia uma imagem positiva dos professores; não há qualquer relato acerca dos colegas ou que evidencie situações significativas, não sendo possível aprofundar a sua percepção sobre este período do percurso escolar. No seu relato, ainda acerca do mesmo ano de escolaridade, os tempos de intervalo foram marcados por um isolamento por parte do Ricardo, evidenciando portanto uma ausência de interação com pares, como podemos ver através das suas palavras: “ia à biblioteca durante os intervalos”.

Em suma, após algumas mudanças de escola, de país, de colegas, de professores, durante o 1º ciclo, sucedeu-se a transição para o 2º ciclo, durante o qual são evidentes as dificuldades na interação com pares. As mudanças de escola e o facto de não continuar a acompanhar o grupo de pares, poderão ter dificultado a oportunidade de construir relações de amizade.

O 3º ciclo – A estabilidade escolar e a procura dos colegas

No 7º ano de escolaridade, o Ricardo voltou a mudar de escola, de professores e de colegas. Como conta, tratou-se de uma escola que preludiu a sua abertura naquele ano letivo e que “só tinha sétimos e quintos anos”. Tal como acontecera no 5º ano, a narrativa do Ricardo mostra uma representação negativa da turma onde foi integrado quando nos diz: “A turma em que eu estava era a pior da escola.”.

Parece ter havido uma dificuldade na adaptação à escola no 7º ano e, à semelhança do 6º, os intervalos foram marcados por um certo isolamento, como o seguinte excerto evidencia: “Ficava nos intervalos sentado num banco ou numas escadas a jogar

telemóvel.”. A escassa interação do Ricardo com colegas de turma manteve-se até meados do 7ºano, altura em que pareceu surgir uma maior interação com colegas. O Ricardo fala sobre uma mudança na relação com os outros, que nos parece estar relacionada com uma procura dos colegas para a realização de jogos: “Mudei entretanto. Comecei a ir ter com os meus colegas. Comecei a jogar com eles, sueca, era mais sueca, ténis de mesa, jogos...”

No 8º ano voltou a mudar de escola, uma vez que as turmas de 8º foram alocadas a outro estabelecimento pertencente ao mesmo agrupamento. Houve ainda uma mudança de colegas de turma, uma vez que muitos saíram da escola, como o próprio relata: “A turma mudou toda. Toda a gente do sétimo ano saiu da escola, praticamente.”. Recorda como significativa uma atividade de escola - uma venda de rifas - algo até então não mencionado no seu percurso. É perceptível no seu discurso que esta situação foi marcante, como o próprio justifica, “pelo convívio”.

No 9º ano, o Ricardo continuou na mesma escola, acompanhado pelos mesmos colegas de turma e professores do ano anterior. Não será por acaso que menciona que se tratou do melhor ano do seu percurso escolar, tal como as suas palavras o demonstram: “O melhor ano do meu percurso escolar foi o 9ºano.”. De certa forma, o que a narrativa do Ricardo nos transmite é a ideia de que o encontro de uma certa estabilidade na escola poderá ter facilitado a participação e a interação com os pares, aspetos que anteriormente parecem ter sido agravados pelas mudanças. Ainda assim, o seu discurso demonstra que possui uma perceção positiva do ambiente existente entre colegas e que a interação com os colegas foi significativamente maior durante o 9º ano, como o próprio aponta: “Foi o ano em que eu mais convivi com os meus colegas. Era outro tipo de ambiente.”.

Além disso, a forma como se refere a si próprio e aos colegas (na primeira pessoa do plural) pode revelar um sentimento de pertença relativamente ao grupo, algo que até aqui não se tinha verificado: “Conversávamos quando chegava...De vez em quando jogávamos à bola.”.

Embora o relato do Ricardo não evidencie a existência de uma relação privilegiada de amizade, podemos depreender que o convívio ultrapassou a barreira da escola, pois

refere que os colegas “lam de vez em quando lá a casa.”. Ainda sobre o 9ºano, acrescenta que gostaria de ter permanecido na mesma escola: “Gostava de ter continuado na mesma escola.”.

O 10ºano – a adaptação ao ensino secundário e à nova escola

No 10ºano, ano em que se encontra atualmente matriculado, o Ricardo voltou a mudar de escola, para outra do mesmo concelho, por opção da mãe.

- **Perceção sobre si próprio**

Relativamente à perceção sobre si próprio, enquanto aluno, a narrativa do Ricardo mostra-nos que tem uma representação positiva de si mesmo. Considera-se um bom aluno, pelo facto de ser cumpridor, responsável e atento, não interferindo na aula, como o próprio refere: “Não atrapalho a aula...faço o que a *stôra* pede... Trago o material, sempre (...) os livros, presto atenção às aulas (...)”.

Através do seu discurso percebemos que tem uma perceção positiva, sobre si mesmo enquanto indivíduo, ainda que escassa, adjetivando-se como “tímido” e “bem-educado”.

Relativamente à heteroperceção, a narrativa do Ricardo evidencia um desconhecimento da imagem que os pares têm sobre si; revela que nunca perguntou e que nunca lhe transmitiram qualquer ideia sobre este assunto, como o próprio explica: “Não sei o que é que os meus colegas pensam sobre mim...Nunca perguntei...Nunca me disseram.”. A nosso ver isto poderá configurar algum desinteresse do próprio acerca da opinião dos outros, ou a inexistência de situações em que pudesse ter emergido a opinião dos colegas acerca do Ricardo.

Embora não possamos avaliar a frequência das interações, o discurso exprime a existência de dificuldades na interação com pares, na medida em que se verifica uma ausência de interação, quando o entrevistado refere que realiza de forma isolada algumas rotinas do seu quotidiano, como o lanche e as idas para a sala de aula.

Além disso, os intervalos são vividos de modo semelhante ao ocorrido no início do 7º ano, como o próprio diz: “Agora voltei a passar os intervalos da mesma forma (sentado num banco ou numas escadas a jogar telemóvel)”. Fora do contexto escolar a situação é idêntica, como o próprio afirma: “Fora da escola não combinamos nada”. Outro aspeto a salientar é a inexistência de situações de entreajuda: “Nunca me ajudaram.”, “Nunca foi necessário.”.

Por outro lado, parecem existir momentos de interação indiferenciada, em que não é possível perceber se a interação ocorre com colegas da sua turma ou de outras turmas da escola, quando o próprio menciona que vai ter com “alguém” ou “com ninguém em particular”.

Quando há oportunidades de interação, o discurso do Ricardo mostra-nos que é exclusiva com colegas de turma, como o próprio refere: “Fora da sala vou ter com os meus colegas.”, “Fora da sala relaciono-me bem com os meus colegas.”, “São todos da minha turma.”. Assim, e à semelhança de anos anteriores, há uma inexistência de uma relação privilegiada de amizade, como o próprio menciona: “Não tenho nenhum melhor amigo.”.

Creemos que o discurso do Ricardo carrega uma certa ambivalência: se por um lado refere um bom relacionamento com colegas de turma, por outro encontramos o relato de situações de isolamento social relativamente aos pares. Ora, se é no âmbito da interação social que os indivíduos com SA sentem maiores limitações, parece-nos que as dificuldades de interação sentidas foram acentuadas por mais uma mudança de escola, de rotinas e de pessoas (novos colegas e novos professores).

Um aspeto que se parece ter modificado na passagem para o 10ºano está relacionado com as motivações que conduzem à interação entre pares. Se até aqui decorreu em torno da realização de jogos, agora parece estar ligada ao diálogo entre pares e às conversas sobre o quotidiano, que caracterizam a fase da adolescência, como podemos verificar através das palavras do Ricardo: “Eu e os meus colegas conversamos. (...) sobre os mais diversos assuntos. (...) sobre jogos de computador. Falamos da aula. Não conversamos sobre nenhum assunto em particular.”.

A crescer à mudança de escola, o início dos estudos no secundário acarretou uma maior exigência ao nível dos conteúdos, do ritmo de trabalho e empenho necessários, como o próprio reconhece: “Temos que estudar mais...É mais complicado...Já estou a ver que o 10ºano é difícil...É outro ritmo no 10ºano.”.

Sobre as atividades que a escola proporciona parece haver uma certa desvalorização das mesmas, ainda que não explicita qualquer razão, nem descreva qualquer aspeto que justifique a sua opinião, referindo apenas: “Acho que a escola está boa.”. Quando questionado sobre atividades que gostaria que a escola tivesse, parece demonstrar uma certa displicência quando afirma: “Não estou a ver nenhuma atividade que gostasse que a escola tivesse.”.

- **Perceção sobre os colegas**

Ao longo da entrevista encontram-se escassas referências acerca da perceção do entrevistado sobre os colegas de turma. Ainda assim encontramos uma perceção ambivalente: uma perceção positiva e uma perceção negativa, sendo esta predominante no seu discurso. Ainda que não explicita razões, o seu relato revela uma perceção positiva sobre os colegas, quando refere: “Alguns são bons”. Demonstra uma perceção negativa sobre os colegas quando refere: “ A turma não é assim tão boa.” e esta imagem negativa decorre de comportamentos inadequados dos colegas, como as próprias palavras do entrevistado ilustram: “atrapalham a aula...Fazem muito barulho...atiram coisas para o ar...interrompem o stôr”.

- **Representações sobre a escola**

Podemos interpretar pela narrativa do Ricardo que para si um bom aluno é aquele que manifesta um comportamento adequado, que é responsável e cumpridor, como o próprio explica: “Não atrapalha a aula. Um bom aluno é um aluno responsável. Traz as coisas. Tem o caderno em dia.”. Por oposição à conceção de bom aluno, considera que um mau aluno tem um comportamento inadequado e é irresponsável, o que corresponde à conceção negativa que parece ter sobre os colegas. Acerca do que entende ser um mau aluno refere: “atrapalha a aula, além de não fazer o que um bom aluno faz.”.

A narrativa do Ricardo revela que percebe o bom professor como aquele demonstra preocupação com os seus alunos, revela interesse pela profissão e é assíduo. Durante a entrevista relata-nos um exemplo de um bom professor, sendo possível entender que as atividades organizadas pela docente favoreceram o sentimento de união entre os alunos da turma, como o seguinte excerto ilustra: “A minha DT [Diretora de Turma] do ano passado foi uma boa professora. Queria saber de nós. Queria a turma unida (...) Fez atividades para que isso acontecesse.”.

Por oposição, o discurso do Ricardo mostra-nos que a sua representação de mau professor relaciona-se com o desinteresse pelos seus alunos, a falta de interesse pela profissão e a falta de assiduidade. Na entrevista relembra a professora de Francês do 9ºano como um exemplo de um “mau professor”, explicando o seguinte: “A *stôra* de Francês do ano passado foi uma má professora. Ficava só a contar histórias da vida dela. Nem sequer aparecia na escola. Quando aparecia não dava aulas.”.

Quando confrontado sobre o que faria se fosse professor, a resposta do Ricardo demonstra a sua dificuldade em imaginar-se no papel do outro, quando comenta: “Se eu fosse professor não sei como faria.”, “Não sei como seria em relação aos meus alunos.”, “Não sei como daria as aulas.”.

Acerca da sua representação de escola ideal, refere: “É uma escola com boas condições.”, “Com bons alunos.” “Com bons professores.”. De certo modo, o seu relato mostra-nos uma vez mais que valoriza não só o contexto físico, como também as pessoas que nele se inserem. É evidente uma valorização dos pares e professores, o que remete para a importância, apesar das limitações que decorrem das características da SA, da interação com outros. A nosso ver, poderá ser um reconhecimento subliminar por parte do entrevistado, ainda que inconsciente e pouco explícito, das suas lacunas ao nível das competências interpessoais.

- **Influência da família no percurso escolar**

O percurso escolar do Ricardo foi marcado por várias mudanças, muitas delas relacionadas com a conjuntura familiar e com as alterações provocadas pela separação dos pais. Atualmente, não vive com o pai e os momentos de convívio entre os dois são raros e cada vez menos frequentes, segundo o próprio. Sabemos que

houve um afastamento do pai do núcleo familiar, embora não o consigamos situar temporalmente, bem como algumas tentativas de reaproximação, como podemos o próprio entrevistado refere: “Ele saiu de casa. Fora da escola, o meu pai foi atrás de mim. Queria ver-me, acho eu. Eu não queria ver o meu pai nessa altura.”. Parece-nos que o relacionamento com o pai é difícil, como as palavras do Ricardo mostram: “Ele era mau. Ele era má pessoa... Dizemos: «Olá, adeus.». E já é muito bom.”.

- **Expetativas futuras**

Sobre o próximo ano letivo, em termos académicos, a narrativa do Ricardo mostra-nos uma antecipação de dificuldades académicas, relacionada com uma maior exigência ao nível dos conteúdos programáticos, tal como o próprio refere: “O próximo ano vai ser mais difícil que o 10º. Acho que a matéria vai ser mais difícil. Para o ano vai ser pior, penso eu. (...) toda a gente me tem dito.”.

Sobre um futuro próximo, as suas palavras revelam uma antecipação de mudanças no grupo, não só devido a uma maior exigência ao nível das matérias, como também pelo facto de poder constituir um ano de mudanças em termos académicos para os jovens, condicionadas pela escolha de um futuro profissional, referindo: “Acho que a turma vai ser menor (...) muitos vão mudar de curso (...) outros vão chumbar.”.

Em termos profissionais, o entrevistado refere que se imagina a trabalhar, na área de programação. Explica que fez testes psicotécnicos e que a sua escolha foi condicionada pelo resultado dos mesmos: “Fiz testes psicotécnicos...programador de alguma coisa...ou pastor. Foi o que deu resultado.”. As suas expetativas futuras são concordantes com as expetativas dos pais, uma vez que refere que os pais gostariam que seguisse a área de programação, ainda que acrescente: “o que eu melhor encaixar”.

4.2.1.1 O olhar da mãe do Ricardo

A entrevista à mãe do Ricardo decorreu na residência familiar, durante as férias escolares entre 9ºano e o 10ºano. A sua narrativa foi importante na medida em que complementou a narrativa do Ricardo, contribuindo assim para a identificação de fatores facilitadores ou dificultadores do percurso escolar. A AC da entrevista permitiu a identificação de subcategorias, categorias e temas, como se pode ver no anexo D2.

Tabela 3

Temas e categorias – frequências absolutas e frequências relativas – mãe do Ricardo.

TEMA	CATEGORIA	fr	fr _i	fr	fr _i
		por categoria	por categoria	por tema	por tema
Percepção sobre o filho	Percepção positiva enquanto aluno	8	2,29%	71	20,29%
	Percepção positiva enquanto indivíduo	27	7,71%		
	Dificuldades na interação com pares e na participação em atividades	36	10,29%		
Representações sobre a escola	Concepção de bom aluno	8	2,29%	52	14,86%
	Concepção de mau aluno	3	0,86%		
	Concepção de bom professor	3	0,86%		
	Concepção de mau professor	3	0,86%		
	Concepção da escola ideal	35	10,00%		
Percepção sobre o percurso escolar	Situações significativas do percurso escolar	181	57,71%	198	56,57%
	Percepção das mudanças	5	1,43%		
	Influência da família no percurso escolar	12	3,43%		
Expetativas futuras	Em termos académicos	22	6,29%	29	8,29 %
	Em termos profissionais	4	1,14%		
		n=350	100%		

Nota: Ver versão completa no Anexo F2.

Como se verifica através da Tabela 3, o tema “Percepção sobre o percurso escolar” é significativamente mais evidente, nomeadamente o valor da frequência da categoria “Situações significativas do percurso escolar”, o que se relaciona com o próprio guião da entrevista e os seus objetivos. Relativamente ao tema “Percepção sobre o filho”, o valor da frequência da categoria “Percepção positiva enquanto indivíduo” é significativamente mais elevado relativamente ao valor da categoria “Percepção positiva enquanto aluno”, o que nos revela que há uma valorização das características do filho enquanto pessoa por parte da mãe. Da AC efetuada, as UR relacionadas com a percepção sobre os colegas foram agrupadas no tema “Percepção sobre o filho”, na categoria “Dificuldades na interação com pares e na participação em atividades”. Este relato de dificuldades na interação e participação coincide com o relato do Ricardo, mas os sentimentos que destas decorrem são mais notórios na entrevista à mãe.

Na categoria “Concepção da escola ideal” o valor da frequência absoluta e relativa das UR é relativamente elevado o que, em certa medida, pode indiciar uma insatisfação perante a escola atual.

Posteriormente, apresentamos a perspectiva da mãe acerca do percurso escolar do Ricardo, numa análise resultante dos temas e categorias da AC.

- **Percepção sobre o filho**

Relativamente à percepção sobre o Ricardo enquanto aluno, a mãe considera que o filho é responsável, o que coincide com a autopercepção. No entanto, ao contrário do próprio, a mãe refere os bons resultados obtidos, quando nos diz: “tem boas notas...acompanha a Educação Física”. Enquanto indivíduo, a percepção da mãe coincide com a do Ricardo, na medida em que o considera calado. Acerca dos colegas, parece ter uma heteropercepção positiva, aspeto este que não é referido pelo Ricardo na entrevista. A mãe comenta apreciar o facto de o cumprimentarem fora do contexto escolar e que considera este gesto benéfico face às dificuldades do filho: “eles gostam dele encaram-no como um bom colega. Tem colegas que o cumprimentam na rua...é fora do âmbito escolar, acaba por ser amigo....é bom para as limitações do Ricardo”.

Ainda sobre as características do filho enquanto indivíduo, o seu relato mostra-nos que o considera uma pessoa de relacionamento fácil, o que de certa forma contradiz a percepção das dificuldades de interação captadas na entrevista com o próprio, bem como a percepção que a narrativa da mãe nos transmite quando fala acerca da interação do seu filho com outros.

À semelhança do discurso do Ricardo, a narrativa da mãe demonstra a inexistência de uma relação privilegiada de amizade e uma ausência de participação em atividades. O seu discurso evidencia ainda uma interação crescente com pares ao longo do último ano, o que, a nosso ver, poderá estar relacionado com a inexistência de mudanças de escola no 7º, 8º e 9ºano e, conseqüentemente, com uma maior estabilidade em termos de grupo de pares, o que poderá ter facilitado o relacionamento com estes.

- **Representações sobre a escola**

Para a mãe do Ricardo um bom aluno é aquele que é interessado, responsável e que respeita as regras, os professores e os colegas; por oposição, define um mau aluno

como aquele que é desinteressado e cujo comportamento é inadequado. Portanto, conforme a narrativa da mãe nos transmite, a responsabilidade, as atitudes de respeito dos alunos face à escola e o interesse académico podem ser fatores facilitadores do percurso escolar.

Sobre a conceção de professor, o discurso da mãe do Ricardo mostra-nos que concebe um bom professor como aquele que é interessado pela profissão e compreensivo, que “tem abertura para falar com os pais e com os alunos”, o que nos faz crer que o gosto pela docência e as atitudes de compreensão por parte de alguns professores com os quais o Ricardo se deparou ao longo do percurso escolar possam ter facilitado o seu interesse pela escola, apesar de todas as mudanças existentes.

Relativamente à conceção de escola da mãe, podemos ver através das suas palavras que tem uma perceção positiva sobre a escola que o filho atualmente frequenta, decorrente nomeadamente das estruturas físicas do espaço. Esta representação é coincidente com a do Ricardo que, à semelhança da mãe, também parece valorizar as condições físicas da escola.

Ainda assim, quando se refere à escola ideal, a mãe refere que é aquela que dinamiza atividades, conferências e formação para os pais, que promove atividades de convívio entre os alunos, e que, principalmente, promove o convívio entre os pais, aspeto este que é ilustrado pelos seguintes excertos: “uma das coisas que eu acho fundamental (...) é o convívio entre os pais na escola (...) alguma coisa em que os pais pudessem interagir uns com os outros...eu acho extremamente importante que os pais se conheçam para saber com quem é que os meus filhos andam....para que os pais se conhecessem melhor...para que possa chamar os pais e os pais poderem compreender que há diferença dentro da sala de aula e que deve ser respeitada pelos filhos.”.

- **Situações significativas**

A entrevista com a mãe acrescenta alguns dados cronologicamente mais alargados à história do percurso escolar do Ricardo e permite-nos perceber que quando frequentava a Educação Pré-escolar já se evidenciavam algumas dificuldades de contacto social, quando nos relata um episódio de rejeição de contacto físico, como as

palavras da própria ilustram: “ele não queria ir para a escola. Não era nada de mais...segundo o que eu consegui apurar era só porque o garoto [um estagiário] pegava as crianças para sentar ao colo e o Ricardo não podia com esse contato, com esse chamego, com essa coisa.”. Segundo a mãe, procurou apoio especializado durante os anos em que o Ricardo frequentou a Educação Pré-escolar, junto de uma Terapeuta de Fala (TF), dado que, como acrescenta, “ele tinha muita dificuldade em falar”.

Coincidente com o relato do Ricardo é o relato da mãe relativamente às dificuldades sentidas no início da escolaridade, como a própria conta: “O 1ºano foi muito complicado...foi uma má experiência...Ele estava sempre muito em silêncio.”.

Quando relata episódios ocorridos no 1ºano, estes estão relacionados com castigos, que considera terem sido injustos, episódios estes também relatados pelo Ricardo e que a mãe associa a dificuldades por parte da professora em lidar com o seu filho, como nos relata: “foi a primeira professora dele...as coisas não funcionaram muito bem...às vezes até castigava o Ricardo injustamente...eu acho que o problema estava nela”.

Acerca do 2º ano de escolaridade, a mãe relata-nos que o Ricardo começou a ser acompanhado por uma Psicóloga, mas não houve uma definição de um diagnóstico. A narrativa da mãe evidencia uma incerteza prolongada sobre o mesmo, mas mostra-nos que cedo se apercebeu das diferenças do filho quando nos conta: “eu sabia que ele tinha alguma coisa, eu tinha a certeza absoluta, mas não sabia o quê, o nome.”.

Quando a mãe conta a forma como foi conduzido o diagnóstico podemos perceber que houve uma desvalorização dos comportamentos do Ricardo por parte dos professores, dado que o filho era calado e que o seu comportamento não perturbava a aula, como a própria explica: “ele não olhava diretamente como nós olhamos...a escola não me dizia nada. Esse foi o grande problema, se ele fosse destabilizador, talvez acordasse mais os professores.”. Como Gillberg e Petters (1999) explicam, o diagnóstico de SA não é um dos diagnósticos mais difíceis de concretizar; o problema reside no facto de frequentemente não ser tido em consideração.

Ainda que tenhamos informações por parte da mãe, que complementam o percurso escolar do Ricardo, existe um hiato no seu relato, uma vez que, ao contrário do filho, não nos relata as mudanças de país, nem de escolas, sendo escassa a informação acerca dos últimos anos de escolaridade do 1º Ciclo.

A transição do 1ºCiclo para o 2ºCiclo constituiu um momento significativo, associado a um sentimento de preocupação por parte da mãe, derivado do aumento do número de professores, da mudança de rotinas e da própria organização pessoal do filho, como as palavras da entrevistada nos revelam: “Do 4º para o 5º (..) houve muita preocupação da minha parte...eu me preocupei muito, muito, muito com a adaptação dele na escola...no 5º ano ele já tinha, sei lá, oito professores ou mais.... às vezes ele esquecia-se em casa do estojo, do lápis e borracha, e eu ia lá levar...além de ele perder o passe e nunca mais encontrar”. Evidencia ainda algumas situações que demonstram que sentiu alguma falta de suporte por parte da escola em relação aos comportamentos do Ricardo e uma falta de apoios por parte da EE, nomeadamente por parte do professor de EE, conforme nos relata: “o professor disse que estava tudo ótimo...ele não foi muito educado as vezes que o procurava para falar do Ricardo.”. Apesar desta situação, o discurso da entrevistada transmite que sentiu o apoio e compreensão por parte da diretora de turma nesse ano letivo, o que parece ter sido determinante para ultrapassar as dificuldades sentidas.

No que concerne a situações com colegas, relata-nos uma situação de agressão física e humilhação por parte de um colega, acerca da qual considera que o silêncio do filho perante o colega poderá ter sido entendido como uma provocação. Percebe-se pelo seu discurso que esta situação foi marcante, embora refira que se tratou de um caso isolado. Este episódio não é relatado na entrevista com o Ricardo.

Outro aspeto acerca do qual a mãe manifesta a sua preocupação, e que parece ter dificultado o percurso escolar, foi o sentimento de rejeição que percecionou por parte dos colegas em relação ao Ricardo, relacionando-o com uma falta de preparação dos pares para a inclusão e para a aceitação da diferença.

Sobre o 6º ano não comenta qualquer situação significativa, nem qualquer mudança de escola. Acerca do 7ºano, a mãe considera que “foi o ano mais difícil dos três...mas foi melhorando”. Nesta altura, residiam em Almada, o que implicava um gasto

acrescido de dinheiro para a família, e de tempo, para o Ricardo, nas deslocações diárias para a escola.

Acerca do 8ºano não comenta qualquer situação; sobre o 9ºano refere a participação do filho no Clube de Teatro da escola, a qual considerou benéfica, referindo: “ajudou imenso...foi ótimo, a interação dele com o clube de teatro.”. A participação nesta atividade não foi abordada pelo Ricardo na entrevista. Ainda acerca do 9ºano, refere os resultados positivos obtidos no final do ano a Educação Física. Explica como interveio junto da direção da escola, perante os resultados negativos com que se deparou no início do ano letivo, através de uma carta, onde apelou à compreensão dos professores perante as características do filho e a uma valorização do seu empenho, referindo: “com uma carta e com a direção da escola, não é que exigi...mas coloquei a minha posição como mãe do Ricardo, para que ele não tivesse 2 que era injusto...ele não tem a coordenação como os outros devido às limitações”. Conforme podemos perceber no seu relato, a mãe atribui esta subida de resultados ao mérito e esforço do filho, como a própria conta: “automaticamente e por mérito...ele subiu para 4 a nota, mas foi por mérito, por fazer mais, por se esforçar mais, isso foi uma notícia boa.”.

Ainda sobre o 9ºano, a entrevistada salienta como determinante o apoio por parte da direção da escola, salientando o reconhecimento e elogios feitos pelo diretor acerca das características, do bom comportamento e educação do filho, como podemos ver através das palavras da própria: “sempre tive uma boa atenção por parte da escola, sempre a dizer que o Ricardo está muito bem, inclusive o diretor da escola...ele disse que o Ricardo é especial...pela educação, pelo comportamento... É bom ouvir isso por parte da escola.”.

Apesar das mudanças, o relato da mãe do Ricardo revela que tem uma perceção global positiva do percurso escolar do filho. A própria reconhece que a estabilidade decorrente da frequência na mesma escola nos últimos três anos foi um fator facilitador da inclusão e entende que esta estabilidade acarretou mudanças benéficas ao nível da comunicação e da relação do Ricardo com os outros, como o seguinte excerto o demonstra: “quanto mais tempo fica na mesma escola e com os mesmos professores e com as mesmas turmas, acaba por ir encaixando...O facto da

estabilidade na escola com professores e alunos também lhe dá estabilidade psicológica, a nível psicológico para ele, portanto, mudou a comunicação, mudou a relação dele com os outros e dos outros para com ele, mudou para melhor.”.

Acerca da passagem para o 10ºano, o relato da mãe mostra-nos que percebe uma certa insatisfação por parte do filho relativamente à mudança de escola, referindo: “já se sentiu bastante de deixar esta escola”. No seu discurso emerge o reconhecimento das dificuldades de adaptação à mudança, reconhecendo que “uma nova adaptação é sempre muito complicado”.

Sobre o futuro imediato, o discurso da mãe em termos académicos é ambivalente, contrastando a expectativa de uma boa adaptação à escola com a expectativa de dificuldades de adaptação à escola. Revela ainda que espera uma progressão nos estudos até à faculdade. No âmbito profissional, as suas expectativas são concordantes com as do Ricardo, de acordo com a sua vocação e, como a sua narrativa o demonstra, espera que possibilitem a integração no mercado de trabalho. Em termos pessoais, ainda que o seu discurso seja vago, demonstra a expectativa de uma continuação de acompanhamento do filho e que este alcance uma boa realização pessoal.

Em síntese, o discurso da mãe revela que o início do percurso escolar do Ricardo foi marcado pela incerteza do diagnóstico, associado à incompreensão e falta de apoio por parte de alguns professores. Além disso, a própria mãe teve alguma dificuldade na comunicação e vínculo com os profissionais que poderiam prestar apoio ao Ricardo. Zukauskas (2011) refere “se os pais não se vincularem em algum momento aos profissionais e não investirem tempo no tratamento, os resultados serão precários e pode haver agravamento das dificuldades.”.

Ao longo da entrevista, o relato da mãe do Ricardo demonstra uma percepção ambivalente: se, por um lado, reconhece as dificuldades do filho no jogo social, relatando episódios concretos que apontam para o seu isolamento em relação aos pares e para a sua resistência à participação em atividades, por outro, parece moderar este reconhecimento, este assumir das dificuldades, comentando ao longo da narrativa que presentemente as dificuldades foram supridas ou melhoraram. Esta

descrição é similar ao ocorrido no estudo de Balandin et al. (2012), que refere que uma das mães participantes parece moderar a sua descrição do relato acerca das dificuldades na interação social do seu filho, quando se refere a episódios mais recentes.

As dificuldades do Ricardo na relação com outros, além das que decorrem do perfil da SA, poderão ter sido agravadas pelas mudanças ao longo do percurso escolar. Além disso, por parte da escola, parecem ter sido poucas as situações em que se procurou promover a interação. Ainda assim, quando isso foi possível, a interação foi do agrado do Ricardo. Em suma, no percurso escolar do Ricardo encontramos vários fatores de natureza circunstancial, relacionados com mudanças desencadeadas pela própria conjuntura familiar.

4.2.2. O Percurso Escolar do André

O André trata-se de um adolescente de 15 anos. Reside em Cascais e frequenta um colégio privado situado na mesma concelhia, onde está matriculado pela primeira vez no 10ºano. É o primeiro filho de uma fratria de dois e vive com os pais e com o irmão de 13 anos. Frequentou a educação pré-escolar desde os quatro anos de idade, na mesma instituição de ensino onde continuou o seu percurso escolar até ao 9ºano, altura em que mudou de escola. Atualmente, encontra-se a frequentar o 10ºano, não tendo sofrido nenhuma retenção escolar.

A AC da entrevista ao André permitiu identificar um conjunto de temas, categorias e subcategorias (ver Anexo D3). No quadro que se segue, são apresentados os valores das frequências absolutas e relativas referentes aos temas e categorias.

Tabela 4

Temas e categorias – frequências absolutas e frequências relativas – André.

TEMA	CATEGORIA	fr_i	fr_i	fr	fr_i
		por categoria	por categoria		
Percepção sobre si próprio	Percepção positiva enquanto aluno	18	4,69%	113	29,43%
	Percepção positiva enquanto indivíduo	19	4,95%		
	Escasso conhecimento da heteropercepção	5	1,30%		
	Dificuldades na interação com pares	27	7,03%		
	Motivações para a interação	31	8,07%		
	Escassa participação nas atividades	13	3,39%		
Percepção sobre os colegas	Percepção positiva	4	1,04%	20	5,21%
	Percepção negativa	16	4,17%		
Representações sobre a escola	Concepção de bom aluno	4	1,04%	35	9,11%
	Concepção de mau aluno	6	1,56%		
	Concepção de bom professor	7	1,82%		
	Concepção de mau professor	6	1,56%		
	Concepção da escola ideal	12	3,13%		
Percepção sobre o percurso escolar	Situações significativas do percurso escolar	169	44,01%	193	50,26%
	Implicações das mudanças	12	3,13%		
	Percepção das mudanças no percurso escolar	2	0,52%		
	Influência da família no percurso escolar	10	2,60%		
Expetativas futuras	Em termos acadêmicos	3	0,78%	15	3,91%
	Em termos profissionais	8	2,08%		
	Em termos pessoais	4	1,04%		
	Comportamento ao longo da entrevista	8	2,08%		
		n=384	100%		

Nota: Ver versão completa no Anexo F3.

De acordo com a Tabela 4, a narrativa incidiu fundamentalmente sobre os temas “Percepção sobre si próprio” e “Percepção sobre o percurso escolar”. Quanto ao primeiro tema, os valores das frequências relativas mostram que o discurso do André revela a existência de dificuldades na interação com pares. Como podemos observar, o discurso do André revela uma percepção positiva, quer enquanto indivíduo, quer enquanto aluno, sendo que os valores destas duas categorias se aproximam.

Relativamente ao tema “Percepção sobre o percurso escolar”, verifica-se uma elevada frequência absoluta e relativa, que está relacionada com a própria estruturação do

guião e com o tipo de perguntas, que incidiu sobre os episódios/situações significativas.

O comportamento do André ao longo da entrevista

Logo no primeiro contato que foi estabelecido com a família, o André demonstrou a sua disponibilidade em participar na entrevista. Reagiu de forma positiva ao ser informado de que a sua perceção seria o principal foco deste trabalho, revelando sempre uma grande vontade em expressar a sua opinião e colaborar. O seu discurso revelou facilidade em recordar episódios e relatar situações; demonstrou no entanto alguma dificuldade em expressar sentimentos, tal como os seguintes excertos, referidos pelo próprio em diferentes momentos da entrevista, ilustram: “Não sei...eu não sei como é que eu hei-de dizer...”.

Um outro aspeto que assinalamos relaciona-se com o à-vontade crescente que fomos notando ao longo da entrevista, evidenciado quer pelos seus extensos relatos, quer pela sua linguagem informal e por vezes até descontraída, recorrendo por vezes a termos frequentemente utilizados pelos adolescentes – *tipo, bué, stôra*, entre outros - aquilo a que em inglês se denomina por *slang* (calão).

O 1ºciclo – A adaptação à escola e as primeiras mudanças

O percurso escolar do André teve início num colégio privado do concelho de Cascais, que frequentou do 1º ao 9º ano de escolaridade. Entrou para a escola com seis anos de idade, no mesmo estabelecimento onde frequentou o pré-escolar. Na sua narrativa o André refere-se à entrada para a escola como “marcante”, percebendo-se que o seu percurso foi marcado por um bom início de escolaridade. Recorda o primeiro dia de escola, associando-o aos colegas e à atenção dada pelos pais, como os seguintes excertos ilustram: “Quando entrei estavam lá os meus colegas...fiquei ao lado do Manuel...os pais a olharem para nós e a tirar fotografias.”.

Ainda que os relatos de situações com pares durante o 1ºCiclo sejam escassos, recorda momentos em que foi, de algum modo, alvo da atenção dos colegas, como refere: “Ainda me lembro de ler uns livros em aula. Ficávamos contentes. Toda a gente gozava com os meus espirros. Toda a gente parava e depois continuava a ouvir a história.”.

Relativamente à professora do 1º e 2º anos de escolaridade, o discurso do André mostra-nos que houve alguma dificuldade por parte daquela em lidar com a turma, o que pode ter gerado um sentimento de incompreensão da professora perante a problemática do André. O próprio relembra algumas atitudes e palavras da docente, dizendo: “a primeira [professora] passava o tempo todo a gritar conosco...nós éramos uma espécie de chimpanzés...chamava-nos bebés, por se fazer tanto barulho e sermos imaturos.”.

A meio do 1º ciclo ocorreu uma mudança de professora; o relato do André mostra uma representação positiva da relação com a professora e revela que a relação professor/aluno foi mais fácil com a segunda professora relativamente à primeira: “A segunda correu bem, correu muito bem, correu melhor que a primeira.”.

Um outro aspeto, evidente na narrativa do André, prende-se com o sentimento de satisfação decorrente dos bons resultados escolares. Recorda os resultados obtidos no 3º ano de escolaridade, sendo evidente um sentimento de satisfação, como as palavras do próprio o demonstram: “(...)tive Muito Bom em todas as coisas. Em todas as disciplinas, até a Português. Fiquei tipo bué contente.”.

Quanto aos colegas de turma encontramos escassas referências. Por este motivo, e pelo autoconceito descrito pelo André, podemos afirmar a existência de dificuldades na interação com pares, associadas a uma grande timidez, como o próprio explica: “eu era quase anti-social”, “só me dava com três pessoas”, “Eu tinha uma timidez incalculável, era a pessoa mais tímida de todas.”.

Sobre o 4º ano de escolaridade, a narrativa mostra-nos que as interações com colegas durante os intervalos, ainda que escassas, foram motivadas pelos videojogos, o que vai ao encontro de Coleman (1980.In: Coslin, 2009, p.203), quando explica que “por volta dos 10/12 anos, estas relações [de amizade] fundam-se mais sobre as atividades e os jogos do que sobre as relações em si ou sobre os sentimentos”. Os seguintes excertos evidenciam a representação positiva do entrevistado sobre estas situações: “Recordo-me de jogarmos SuperMario (...) eu e dois amigos meus...éramos uns putos viciados em videojogos...não havia nenhum intervalo talvez em que não jogássemos aquilo, acho que até era considerado ridículo, mas eu gostei imenso desses dias.”.

O 2º Ciclo – a importância das expectativas dos professores e as exigências de natureza acadêmica

Findo o 4º ano, seguiu-se a passagem para o 5º ano. O relato do André mostra-nos as dificuldades sentidas na passagem para o 2º Ciclo, que adjetiva como tendo sido “chocante”. Revela a preocupação que teve em corresponder às expectativas dos professores, referindo: “Não havia coisa semelhante, eu queria dar uma boa impressão aos professores.”

Além da mudança de ciclo, refere a existência de novas disciplinas e de mais testes, o que poderá ter contribuído para um sentimento de uma maior pressão para corresponder a uma maior exigência, como o seguinte excerto ilustra: “No 2º Ciclo eram mais cinco disciplinas com testes. O 5º ano acho que era Português, Matemática, História, Ciências, Geografia, Educação Visual e Tecnológica... Inglês e mais nada, mesmo assim são muitas.”

Sobre o 5º ano recorda como significativa uma situação em que se destacou num concurso de matemática chamado *Super T*, no qual ficou em 3º lugar a nível nacional. Aqui surge uma vez mais o sentimento de satisfação decorrente de bons resultados escolares, evidente nas suas palavras: “um dos meus maiores momentos de glória... fiquei bué contente”.

Ainda acerca do 5º ano, o relato do André evidencia uma situação de humilhação por parte de colegas, percebendo-se no seu discurso que foi esta foi marcante. Neste relato conta que agrediu fisicamente uma colega que, de forma reiterada, o provocava verbalmente, como o próprio explica: “Passava os intervalos a gozar comigo. Enervava-me tanto.(...) Era tipo a provocar-me e a gozar comigo. Não gostei nada. Houve um ponto em que continuou a gozar...pumbas! (...) dei uma bofetada a uma rapariga. Foi a única.”

Entretanto, o André transitou para o 6º ano de escolaridade, permanecendo na mesma escola, com os mesmos colegas. À semelhança dos anos anteriores, a sua narrativa mostra que os resultados escolares obtidos constituíram um fator de satisfação. Recorda um episódio em que obteve a melhor nota da turma a Português,

demonstrando que se sentiu valorizado, tal como o seguinte excerto evidencia: “Tive um momento de glória. Pela primeira vez na minha vida tive um 70 a Português (...) não era um 70 qualquer. Era um 70 mas o melhor da turma.”.

Também o facto de ser uma disciplina na qual desde cedo revelou maiores dificuldades e, conseqüentemente, as suas expectativas sobre a possibilidade de ter bons resultados escolares serem mais baixas, poderá ter contribuído para este sentimento de valorização.

O 6º ano do André também foi marcado pela realização de provas de aferição, demonstrando um sentimento de satisfação relativamente à nota de Português, visto estar acima do esperado, e um sentimento de insatisfação quanto à nota de matemática, visto estar abaixo do esperado, tal como expressa o seguinte excerto: “um bocadinho inesperado, tirei BB (...) fiquei contente em Português, mas um bocadinho desapontado em Matemática.”.

Ora, se por um lado o discurso do André relata a satisfação decorrente de bons resultados escolares, por outro evidencia um sentimento de insatisfação quando obtém resultados abaixo do esperado, o que revela a importância dos resultados escolares no seu percurso.

Ainda sobre o 6ºano, conta que se tratou de um período em que a interação com os colegas foi maior, pelo facto de conviver mais e por constituir uma fase de estabelecimento de novas amizades, ainda que associadas aos videojogos, como o próprio relata: “passávamos a vida a jogar Nintendo...Outra coisa foi quando tínhamos a mania de jogar às cartas (...) passávamos os intervalos a jogar àquilo...dedicávamos a esse tipo de coisas...foram bons momentos”.

O 3º ciclo – A importância dos pares e o início de uma relação privilegiada de amizade

Relativamente ao 7ºano, embora tenha continuado na mesma escola, as palavras do André refletem que sentiu dificuldades na mudança de ciclo, como o próprio refere: “O 7º ano foi um bocado difícil. Foi a adaptação do 2º ao 3ºciclo”. Contudo, a sua narrativa evidencia uma preocupação excessiva com os horários nesta fase de

adaptação, tal como refere: “Pensava que ia ser mais difícil, estava enganado, foi praticamente quase a mesma coisa que o 6º, só que no 6ºano eu tinha uma hora e quarenta e cinco minutos...na terça-feira havia uma hora, antes do almoço, de quarenta e cinco minutos, no 6º não havia; o 7ºano passou a ter.”

Relata ainda uma situação que leva ao estabelecimento de uma nova amizade, que não partiu do interesse pelos videojogos, como aconteceu até aqui: “o meu diretor de turma deu-nos oportunidade de escolher os lugares (...) o F., com a sua peruca afro, foi lá ter ao meu lugar.”. As suas palavras revelam uma representação positiva desta fase, bem como a ideia de uma amizade genuína: “ficámos os dois até ao terceiro período.”, “foi um dos melhores períodos da minha vida”. Quando fala sobre este amigo, a sua narrativa demonstra que tem uma perceção ambivalente que, a nosso ver, valerá a pena destacar. Por um lado, tem uma perceção académica negativa, resultante das más notas do colega, quando menciona: “O F. é o desportista que tem más notas”, é o estereótipo do mau aluno”. Por outro lado, percebe-se que tem uma perceção positiva decorrente das características pessoais do colega, salientando: é “uma ótima pessoa”. Percebe-se no seu discurso que valoriza as situações de entreajuda nesta relação de amizade, pois refere “sabemos que nos podemos ajudar um ao outro”.

Além disso, relata uma situação de entreajuda, em que ajudou o mesmo amigo a realizar um teste de Geografia, explicando: “acho que ele teve uma boa nota nesse teste”, “consegui ajudá-lo”. Como acontece nesta etapa das amizades, a escolha de um amigo relaciona-se com as suas capacidades e personalidade e um amigo “é alguém que se importa genuinamente e que demonstra atitudes, ideias e valores louváveis.” (Kutscher, 2010, p. 96). Coleman (Coslin, 2009) reforça esta ideia ao referir que, por volta dos 13/15 anos, prevalece um afeto de confiança recíproca e, entre as qualidades esperadas numa relação de amizade estão a sinceridade, a lealdade e a confiança.

No 8º ano o André continuou na mesma escola. No seu relato continua subjacente o sentimento de satisfação face aos bons resultados escolares. O seguinte excerto evidencia esse sentimento e mostra-nos a sua confiança e segurança enquanto aluno:

“O teste intermédio de Matemática tinha corrido muito bem. (...) aparece a *stôra*: «Parabéns André». Cem por cento! (...) Senti-me um campeão!”

Contrariamente aos resultados escolares, relembra o 8º ano como um ano difícil no que concerne às amizades. Relembra um amigo de infância, explicando que houve um afastamento, pelas suas diferentes formas de pensar, em parte pelo interesse em raparigas, característico nos rapazes durante a adolescência, e para o qual reconhece que ainda não tinha despertado. Refere que foi “talvez o pior ano em termos de amigos com o J. ...que foi um dos meus melhores amigos.”, e acrescenta: “chateou-me um bocado.”, “A minha mentalidade era diferente na altura.”, “Ele já se interessava mais em raparigas e eu ainda não.”

Outro aspeto significativo que relata sobre o 8ºano é a procura de uma maior autonomia, característica dos jovens adolescentes. O seu relato retrata bem a satisfação decorrente de maior autonomia que começou a experimentar, como o seguinte excerto ilustra: “foi o ano em que comecei a sair da escola tipo nos intervalos do almoço. Comecei a sair, pedi à minha mãe, porque eu queria ter mais liberdade, porque eu não queria estar preso na escola (...) bons velhos tempos.”

No 9ºano, o André permanece na mesma escola. Mantém os bons resultados escolares, salientando a sua satisfação com as notas obtidas a Português, disciplina na qual refere que do 5º até ao 8º ano só tinha 3, como podemos ver no seguinte excerto: “A melhor coisa que me aconteceu (...) foi ter conseguido, após tanto tempo, o meu 4 a Português. Do quinto até ao oitavo só tinha 3...já estava farto de ter 3. Fiquei bué contente. (...) Senti-me bué contente.”. O facto de referir que esta foi a melhor coisa que lhe aconteceu evidencia uma vez mais a importância que o entrevistado atribui aos resultados escolares e como estes constituem uma fonte de satisfação.

O André conta ainda que no 9ºano estabeleceu uma maior amizade com o F. e com outro amigo, o P., sendo o estabelecimento destas amizades sempre motivado pelos videojogos, como explica: “eu disse que tinha uma Wii (...) jogava imenso com eles.”, “Comecei a ter uma enorme amizade com o F.”

Embora tenham surgido novas amizades, até ao final do 9º ano há uma inexistência de mudanças em termos de escola e do grupo de referência no percurso escolar do André. As mudanças ocorridas estão relacionadas com os professores, com as disciplinas e com o surgimento de algumas amizades. O próprio refere: “A minha escola era tão pequena que fomos sempre da mesma turma. Houve pessoas com quem continuei desde a pré-primária, continuei o meu percurso lá com as mesmas pessoas.”.

O 10ºano – a mudança de escola e adaptação aos novos colegas

No início do presente ano, o André mudou de escola, estando a frequentar o 10ºano, num outro estabelecimento de ensino privado, também situado no concelho de Cascais. A sua narrativa mostra-nos que teve dificuldades na mudança para o secundário, à semelhança do que aconteceu nas mudanças de ciclo anteriores (no 5º e no 7ºano). Este ponto de viragem implicou uma mudança de escola e de turma e, a nosso ver, estas mudanças levaram a uma nova situação de isolamento e dificuldades na interação com pares, como o próprio refere: “(...) começou um bocadinho mal, podia ter começado melhor. Além da escola...mudou a turma(...) estou sozinho”.

Sobre a sua situação escolar atual, a narrativa do André demonstra que continua a valorizar os resultados escolares, apesar das mudanças ocorridas. A propósito da aula, refere a existência de momentos de barulho como um fator destabilizador; ainda assim, percebe-se no seu discurso uma fuga para a imaginação, que utiliza como estratégia para se abstrair e lidar com o mundo à sua volta (Atwood, 2010), quando refere: “dentro da sala é uma peixeirada lá dentro, mas eu fico calado a olhar para o dia de ontem. A olhar para o dia de ontem ou a ouvir o professor. Só olho para o dia de ontem quando está muito caótico, o professor está mais atento neles e eu tipo...já posso pensar mais vezes (....) Às vezes a minha mente fica tão branca, tão branca...penso em coisas que eu gosto, o que é que estaria a fazer se estivesse em casa. Podia estar a dormir, a ler um livro ou a jogar consola ou a ver televisão. O que é que eu estou a perder...”.

Este “desligar” do que se passa à sua volta trata-se, a nosso ver, de uma técnica frequentemente utilizada pelos indivíduos com SA, a que o André recorre para lidar com o desconforto causado pela sobrecarga de informação auditiva. Na situação

descrita, passou pelo “desligar de certos sons”, mas outras técnicas incluem murmurar para evitar o ruído ou concentrar-se de forma quase hipnotizante numa atividade específica para evitar as experiências sensoriais desagradáveis. (Atwood, 2010)

Ainda sobre o 10ºano relata como significativa uma situação de humilhação por parte de um colega, à semelhança do que havia ocorrido no 5ºano, em que relata um episódio em que é provocado verbalmente por um colega, a propósito da nota obtida numa apresentação de um trabalho na aula. Pelo seu discurso percebe-se que foi uma situação marcante, perante a qual não conseguiu dar uma resposta adequada.

- **Perceção sobre si próprio**

As palavras do André ao longo da entrevista demonstram que possui uma perceção global positiva sobre si mesmo enquanto aluno, decorrente dos bons resultados escolares obtidos. As suas notas são positivas e raramente obtém resultados negativos nos testes, como o próprio comenta: “considero-me um bom aluno obviamente”, “consigo ter dezoitos”, “nunca tenho negativas”. Acrescenta ainda: “Tenho capacidade de ter dezoitos, dezanoves (...) podia ter melhores notas se eu estudasse mais.”.

Relativamente à disciplina de Português, considera-se um mau aluno, embora não obtenha resultados negativos, como o próprio refere: “era mau aluno a Português, tinha sempre 3...Só a Português é que eu perdo do 14 para baixo.”.

Embora tenha uma autoperceção global positiva enquanto aluno, as suas palavras ilustram que se sente inseguro perante situações de avaliação: “quando é tipo testes e essas coisas consigo sentir muito pouca segurança...quando acabo um teste eu saio logo da sala para não ouvir os outros a deliberarem as respostas. Eu não quero saber, não quero saber...”.

Enquanto indivíduo, a narrativa do entrevistado demonstra que se percebe como uma pessoa que tem facilidade na relação com o outro, adjetivando-se com palavras como: “reservado”, “calmo”, “descontraído”, “inteligente”, “amigável”, “trocista”, “leal” e “pacífico”. A sua timidez é a característica que mais evidencia na entrevista,

característica esta que também parece relacionar com as dificuldades na interação com outros.

Acerca da heteropercepção, refere que ajuíza que os outros o vejam como uma pessoa extrovertida, pelo facto de “brincar com as pessoas”, citando o próprio. Contudo, subentende-se no seu discurso uma certa falta de informação quando refere: “Ah, não sei (...) varia muito, toda a gente é um caso.” Ainda assim, parece-nos que revela uma consciência das percepções dos outros, de que estas podem coexistir e diferir de indivíduo para indivíduo, demonstrando empatia perante outros que não apenas sobre si mesmo.

Em suma, sobre a interação deste adolescente com pares, supomos, pela escassa existência de indicadores na sua narrativa, até ao 10ºano do seu percurso escolar, a presença de dificuldades na interação. Pelo seu discurso percebemos que para si a escola se centra muito nas aprendizagens e na obtenção de bons resultados escolares. Ainda assim, podemos dizer que houve uma crescente interação com pares no último ano letivo, situação esta que poderá estar relacionada com a adolescência e com a necessidade de construção de uma identidade.

No seu discurso relata rotinas sem interação, aquando do início do ano letivo, referindo: “No início do ano ia para a biblioteca e essas coisas assim”, o que nos faz crer que estaria mais isolado, procurando contextos mais seguros. O André atribui este isolamento à sua timidez, atribuindo as suas dificuldades de interação com outros a um traço de personalidade, quando refere: “No início deste ano eu era mais reservado”.

Na análise do seu relato, foi emergente a existência de dificuldades na interação com colegas de turma, quando explica que se relacionava com “outras pessoas” no início do ano letivo, palavras do próprio, em vez de se relacionar com colegas de turma. Apesar dessas dificuldades, relata uma crescente interação com colegas, parecendo haver um sentimento de pertença no grupo de pares, quando afirma: “agora estou com os meus amigos (...) eu dava-me com as outras pessoas (...) de repente passaram duas semanas e já estava envolvido nela [na turma].”

Relata ainda a existência de relações de amizade com colegas da escola anterior, sendo que desta um colega se encontra na atual turma do André, e acerca do qual refere: “Na escola tenho o B.(...)somos bons amigos. Com ele eu consigo trabalhar.”. Na sua narrativa percebemos que se trata de uma amizade de há vários anos, como o próprio refere: “é um amigo meu de infância”. Sobre outro amigo diz: “é um grande amigo (...) é tipo o informático que é fanático da Apple. Passei grande parte da minha vida com ele.”.

A narrativa do André transmite-nos ainda a dificuldade na relação/comunicação com raparigas, nomeadamente em anos anteriores, como o próprio explica: “Para ser honesto, quando era mais novo eu não tinha a capacidade de falar com raparigas, eu não conseguia pronunciar uma única palavra à frente delas.”. Atualmente considera que ocorre o inverso, atribuindo esta maior facilidade às mudanças provocadas pela fase da adolescência, referindo: “E agora é ao contrário, deve ser da adolescência, agora consigo falar com as raparigas como se elas fossem...como se estivesse a falar com rapazes...Sim (agora já me interessa por raparigas), sou adolescente.”.

Em síntese, o interesse pelos videojogos, as conversas sobre diversos assuntos e as situações de entreajuda constituem as principais motivações para a interação do André com os seus pares. A sua autoperceção permite-nos relacionar a sua escassa participação em atividades com o seu autoconceito físico, pois, como o seu discurso ilustra, os aspetos que mais valoriza relacionam-se com aspetos cognitivos e com o desempenho académico nas disciplinas teóricas, não abordando questões relacionadas com a aparência física.

As suas palavras demonstram que tem uma perceção positiva das atividades que a escola proporciona, quando refere: “(...)acho que está tudo bem. Para mim acho que já tem tudo.(...) ter tudo é tipo, tudo o que precisamos, necessitamos.” No seu relato evidencia a vasta oferta de atividades desportivas que a escola proporciona, distinguindo as atividades físicas praticadas na disciplina de Educação Física, das restantes, aquilo a que designa por “desportos para as Olimpíadas”. Conta que nunca participou nas atividades (supomos que se refira às atividades existentes fora do contexto da disciplina de EF), embora o seu relato evidencie um desejo de

participação. Confessa que gostaria de participar no atletismo e que o futebol e o futsal estão entre as atividades que menos lhe agradam.

- **Perceção sobre os colegas**

Relativamente à perceção sobre os colegas, a narrativa do André mostra que tem uma perceção positiva de alguns, decorrente das características pessoais dos mesmos, entre as quais se incluem a simpatia, a seriedade, a calma e a boa conduta pessoal.

Dos colegas acerca dos quais possui uma perceção negativa, esta decorre da obtenção de maus resultados académicos, de uma falta de empatia e de comportamento inadequado dos colegas na aula, sobre o qual refere: “são muito enervantes (...) a professora está a dar a matéria e eles estão a conversar.”.

- **Representações sobre a escola**

Para o André, um bom aluno caracteriza-se por ser um aluno que não só obtém bons resultados académicos, como também revela interesse pelas matérias tratadas. A sua perceção é concordante com o seu autoconceito enquanto aluno, em particular quando refere que obtém bons resultados escolares.

Por oposição, a sua conceção de mau aluno relaciona-se com a obtenção de maus resultados escolares e com a falta de interesse na aprendizagem. Acrescenta ainda que um mau aluno é aquele que “não presta atenção às aulas” e “brinca constantemente”, ou seja, que tem um comportamento inadequado na aula.

Relativamente à conceção de bom professor, percebemos através da narrativa do André que para si um bom professor é alguém alegre, com sentido de humor, e que tem interesse pela profissão, sendo capaz de motivar os alunos. Por oposição, define um mau professor como aquele que tem falta de interesse pela profissão e que é demasiado rígido. Exemplifica, lembrando o caso de uma das suas professoras: “demasiado rígido era a minha perspetiva inicial da minha professora de Filosofia (...) dantes era maldisposta comigo, agora está a correr muito melhor”.

Quanto à sua concepção de escola ideal, podemos perceber através da sua narrativa que se trata de uma escola de pequenas dimensões, semelhante à escola que frequentou até ao 9ºano, que além do conforto, facilita as relações de proximidade entre a comunidade educativa, nomeadamente entre os alunos, como o próprio relata: “Eu queixava-me muito do colégio ser pequeno mas mudei de ideias. Eu acho que uma escola pequena é o melhor (...) sentimos conforto, já não temos de ficar perdidos no meio da escola, sozinhos. Como era pequena nós dávamo-nos sempre com as mesmas pessoas, conhecíamos as pessoas e até nos dávamos com os alunos dos anos anteriores.”.

Esta ideia confere com Gump (cit. por Weiner, 1995) quando refere que as investigações confirmam que os estudantes de escolas pequenas usufruem de mais oportunidades de participação e sentem um maior apoio emocional na escola, contrariamente aos alunos das escolas maiores. Weiner (1995) lembra o impacto negativo das escolas grandes e impessoais, integradas nos grandes centros suburbanos, muitas vezes superlotadas de alunos, o que pode ser um fator gerador de confusão.

No que se refere à influência da família no percurso escolar, o André destaca o papel da mãe. Pelo seu discurso percebemos que o suporte à realização de tarefas académicas por parte da mãe é escasso, mas que existe um apoio por parte da mesma em situações de *stress*.

- **Expetativas futuras**

Acerca das expetativas futuras, inicialmente, o André demonstrou alguma dificuldade em expressar expetativas. Apesar desta dificuldade inicial, a sua narrativa permitiu-nos distinguir uma projeção em três campos diferentes: académico, pessoal e profissional.

Em termos académicos, espera ter um futuro imediato semelhante ao actual, embora demonstre receio perante situações de exame, como o próprio diz: “(...) vai haver exames, de Filosofia e Geografia. Estou feito.”.

Em termos profissionais, a sua narrativa mostra-nos que a sua escolha é independente das expetativas dos pais e que espera ter uma boa integração no

mundo do trabalho, como seguinte excerto ilustra: “Eu ainda me lembro antes de fazer os testes psicotécnicos, a minha mãe tinha a mania de dizer «Tu vai para engenharia para ganhares muito dinheiro na Noruega, tu vai para engenharia.» Testes psicotécnicos...eu tipo, eu queria ir para Economia, porque eu sabia que era uma coisa que me ia correr bem.”.

Em termos pessoais, o André expressa o desejo de ter uma vida pessoal autónoma e o desejo de uma vida independente sem compromisso amoroso, como o próprio conta: “(...)uma coisa é certa, talvez viva sozinho, não penso em casar. Penso em ter um bom trabalho, uma casa pequena para não gastar muito dinheiro e usar coisas como: roupa, comida, entretenimento, lazer (...)”.

4.2.2.1 O olhar da mãe do André

A entrevista à mãe do André decorreu na residência familiar, uns dias depois da entrevista com o próprio. Logo desde o primeiro contato, demonstrou uma grande disponibilidade e vontade de colaborar, o que contribuiu para uma recolha de informações, decorrente não só da análise das questões previstas, mas também de questões abordadas espontaneamente pela entrevistada. A AC da entrevista permitiu a identificação de subcategorias, categorias e temas, como se pode ver no anexo D4.

Tabela 5

Temas e categorias – frequências absolutas e frequências relativas – Mãe do André.

Tema	Categoria	f_i por categoria	fr_i por categoria	f_i por tema	fr_i por tema
Percepção sobre o filho	Percepção positiva enquanto aluno	7	1,88%	96	25,74%
	Percepção positiva enquanto indivíduo	25	6,70%		
	Progressão na interação com pares ao longo do percurso escolar	39	10,46%		
	Escassa participação em atividades	25	6,70%		
Percepção sobre os colegas do filho	Percepção positiva sobre os colegas da escola anterior	18	4,83%	31	8,31%
	Percepção negativa sobre os colegas da escola anterior	8	2,14%		
	Percepção positiva sobre os colegas atuais	5	1,34%		
Representações sobre a escola	Conceção de bom aluno	2	0,54%	30	8,04%
	Conceção de mau aluno	7	1,88%		
	Conceção de bom professor	5	1,34%		
	Conceção de mau professor	7	1,88%		
	Conceção da escola ideal	9	2,41%		
Percepção sobre o percurso escolar do filho	Situações significativas do percurso escolar	96	25,74%	198	53,08%
	Percepção das mudanças	14	3,75%		
	Influência da família no percurso escolar	88	23,59%		
Expectativas futuras	Em termos académicos	10	2,68%	18	4,83%
	Em termos profissionais	4	1,07%		
	Em termos pessoais	4	1,07%		
		100%		373	100%

Nota: Ver versão completa no Anexo F4.

Conforme é possível observar na Tabela 5, na entrevista com a mãe do André são evidentes os temas “Percepção sobre o percurso escolar” e “Percepção sobre o filho”. Acerca da percepção sobre o filho, a AC mostra-nos que a categoria “Percepção positiva enquanto indivíduo” é significativamente maior do que a categoria “Percepção positiva enquanto aluno”. Relativamente à interação com pares, a AC permite perceber que percepção da mãe reflete uma progressão ao longo do percurso escolar. Além disso, existe a percepção de uma escassa participação em atividades. Sobre os colegas do filho, prevalece uma percepção positiva, nomeadamente acerca dos colegas da escola anterior. O tema “Percepção sobre o percurso escolar” foi o mais evidente, como se pode verificar pelo elevado valor das frequências absoluta e relativa. Dentro deste tema, os valores das frequências das categorias “Situações significativas” e “Influência da família sobre o percurso escolar” são aproximados, o que demonstra que o discurso incidu de forma equitativa sobre estes dois assuntos. No que concerne ao tema “Expetativas”, o discurso incidu mais sobre as expetativas académicas, ainda que tenham sido também abordadas as expetativas profissionais e pessoais.

- **Percepção sobre o filho**

Enquanto aluno e indivíduo, a percepção da mãe é coincidente com a do André, como se percebe através do seu relato: considera-o um bom aluno, referindo os bons resultados obtidos, nomeadamente a Matemática e o comportamento adequado na aula. Enquanto indivíduo, considera-o bem-disposto, o que coincide com a percepção que o André tem acerca da percepção dos outros sobre si próprio. Quando o André refere que “brinca com os outros”, e até mesmo a utilização de algumas expressões ao longo da entrevista, revela que possui sentido de humor, característica que as crianças com SA, ou pelo menos a maioria, possuem, de acordo com Atwood (2010, p.99). Embora o sentido de humor possa estar presente na criança com SA, as suas dificuldades residem muitas vezes no facto de não conseguir partilhar uma piada, ou de não ser capaz de adequá-la ao contexto social, ou de fazer uma interpretação literal da mesma. Clare Sainsbury (cit. por Atwood, 2010) explica: “Não é o sentido de humor que nos falta, mas as competências sociais para reconhecer quando os outros estão a brincar, sinalizar quando nós próprios estamos a brincar, ou apreciar piadas que dependem da compreensão das convenções sociais.” (Atwood, 2010, p.99).

Outro aspecto salientado pela mãe do André é a sua autoestima elevada, como se pode ver através das suas palavras: “é um miúdo que está muito bem com ele próprio...eu acho que isso transparece. E é isso que se calhar para ele faz uma grande diferença”. Além disso, o discurso da entrevistada reflete que vê o filho como prestável, amigo e pouco influenciável. No seu relato recorre à expressão *peerpressure* – pressão exercida pelo grupo de pares - e considera que o filho é menos vulnerável a esta influência relativamente a outros adolescentes da sua idade, como a própria refere: “ele dá muito menos importância do que se calhar outro adolescente da idade dele. Ele não é muito vulnerável à *peerpressure*...”.

Acerca do comportamento do filho, considera que este está de acordo com o padrão normal da adolescência, quando nos refere: “é um adolescente normal, feliz, com picos de hormonas (...) às vezes até é quase uma alegria vê-lo a ter aquelas reações típicas dos adolescentes, que qualquer adolescente tem.”. Acerca da heteroperceção, a narrativa da mãe mostra-nos que desconhece a opinião dos pares, quando refere não saber o que os colegas pensam sobre o seu filho.

No que concerne à interação com pares, o seu discurso indica-nos que houve dificuldades na interação com pares em anos anteriores, quando refere “não se relacionava tanto com os outros” , “isto foi uma coisa muito gradual”. Percebe-se que estas dificuldades estiveram relacionadas com interesses divergentes dos pares, explicando que “os outros jogavam todos futebol” e o seu filho “não jogava futebol”. Sobre isto acrescenta: “o melhor amigo dele era o J. (...) são melhores amigos de sempre e lá tinha um...eram os que não jogavam futebol...se calhar por isso é que até se acabaram por aproximar mais”.

Além disso, recorrendo às palavras da entrevistada, o André “não se interessava pelos outros”, o que reitera a ideia de Cumine et al. (2006) de que a criança parece não se importar com o seu próprio isolamento social, quase como se existisse uma atitude de indiferença face ao que a rodeia. Ainda assim, o seu discurso mostra-nos que houve uma progressão na interação ao longo do percurso escolar, o que é coincidente com o discurso do filho. Atualmente, apesar destas dificuldades, o discurso da mãe mostra-nos que houve uma boa integração do filho no atual grupo/turma.

Outro aspeto que a entrevista nos revela é a existência de relações privilegiadas de amizade com colegas de escola, o que coincide o relato do André, e que parece ter constituído um aspeto facilitador da sua integração na escola que frequenta atualmente: “encontrou no colégio o amigo mais antigo dele...são amigos desde os dois para três anos...eram da mesma sala da pré....Eu acho que isso foi uma coisa que também lhe facilitou a vida no início.”.

Sobre a participação em atividades, como podemos ver pelo discurso da mãe, é escassa, coincidindo com o relato do André, embora este não detalhe razões. Ainda que demonstre a sua satisfação pelo convite para participar numa atividade desportiva, refere que, por opção sua e do pai, optaram pela não participação, explicando: “foi convocado para o *basket* do colégio, foi literalmente aliciado...eu achei fascinante”. Existe portanto, uma ausência de participação em atividades desportivas por decisão dos pais e, segundo a mãe, justificada pela carga horária excessiva e decorrente de razões de saúde.

Relativamente ao ano que o André atualmente frequenta, refere uma participação pontual numa atividade de carácter religioso, acerca da qual justifica: “a única coisa praticamente que fizemos foi ir à eucaristia do décimo ano com os miúdos e os professores...foi aquilo que para nós fez sentido”.

Deste modo, parece haver uma certa ambivalência dos pais face à participação em atividades. Por um lado, encontram-se satisfeitos com a inúmera escolha de atividades que a escola proporciona; por outro, parece não haver um incentivo à participação, como os seguintes excertos ilustram: “nós estamos bastante contentes...o colégio tem uma escolha enorme de coisas. Não há nada que eu me lembre que esta escola não proporcione....apesar de ponderarmos o quanto socialmente iria ser importante para ele estar numa equipa de *basket* e ser muito bom, quer dizer, isto é uma coisa um bocado passageira”.

- **Perceção sobre os colegas do filho**

Relativamente aos colegas da escola anterior, a narrativa da mãe do André mostra-nos que tem uma perceção ambivalente. Por um lado, julga que os colegas têm uma

opinião global positiva sobre ele, derivada do bom acompanhamento ao longo de vários anos e de uma atitude de respeito por parte dos colegas, relacionada com os traços de personalidade do André e com o contato prematuro dos colegas com os seus comportamentos na escola. Por outro lado, parece existir uma percepção negativa sobre os colegas da escola anterior, decorrente de maus resultados académicos e de má conduta pessoal, o que também coincide com a percepção do filho.

A mãe fala ainda sobre o estabelecimento de uma relação privilegiada de amizade do André com um colega de turma, que coincide com o relato do filho: embora veja este colega como um mau aluno, pelos maus resultados obtidos e pela falta de interesse pelas matérias escolares, parece valorizar as suas qualidades enquanto pessoa.

Acerca dos colegas atuais, o discurso da mãe revela-nos que tem uma percepção positiva, decorrente não só da opinião do filho, como também da existência de uma maior relação e maior aceitação dos outros, como podemos verificar através das palavras da própria: “são miúdos muito bem formados...no geral estão preparados para receber bem os que entram mais tarde”.

- **Representações sobre a escola**

Quando nos fala sobre o que é ser um bom aluno, a sua narrativa mostra-nos que considera um bom aluno aquele que é interessado, por oposição ao mau aluno, desinteressado e desrespeitador, o que coincide com a representação do seu filho. A sua representação de mau aluno relaciona-se com uma falta de atribuição de sentido à escola, como a própria refere: “são os miúdos que não percebem o que é que estão a fazer na escola...não tem o mínimo interesse”.

Relativamente à sua conceção de bom professor, as suas palavras mostram-nos que considera que é aquele que é interessado pelos alunos e que estimula o sentido crítico, e que “os faz querer descobrir...que os interroga...que os põe a pensar”. Por oposição, concebe um mau professor como aquele que revela falta de interesse pelos alunos, porque “não os ouve...não tenta corresponder”, e como aquele que não tem a preocupação em associar as aprendizagens às questões da vida.

A sua conceção da escola ideal é diferente e mais crítica que a do filho, uma vez que difere da representação da escola atual, referindo que “temos uma escola que é igual, padronizada para toda a gente”, que não dá resposta aos diferentes dons e capacidade das pessoas e, por este motivo, considera ainda que a escola ideal deveria permitir desenvolver os dons de cada um.

- **Perceção sobre o percurso escolar do filho**

O percurso do André teve início antes da entrada para a escola, quando o André tinha 4 anos de idade e os seus pais procuraram uma TF; como a própria mãe conta: “ele falava mal e nós achávamos...pronto, era suposto ter terapia da fala.”. A TF solicitou autorização aos pais do André para entrar em contato com o pediatra, conduzindo a um diagnóstico inesperado, como as palavras da mãe o demonstram: “Nós estávamos à espera de um diagnóstico de terapia da fala (...) tivemos um diagnóstico de Asperger”.

Este diagnóstico da SA é referido pela mãe do André como uma situação marcante, uma vez que as dificuldades na fala antecipavam um diagnóstico que não iria além de problemas relacionados com a linguagem. Como a mãe refere, o filho falava “mal, pouco e mal” e “mais devagar”, coincidindo com a ideia de que uma criança com SA “pode ser identificada, em primeiro lugar, por ter um atraso no desenvolvimento da fala”. (Atwood, 2010).

A mãe do André acrescenta que o diagnóstico “não fez grande diferença, não fez diferença nenhuma mesmo.”, o que parece revelar que, desde cedo, existiu uma atitude de aceitação das diferenças do André por parte da família. Esta aceitação incondicional do filho pela família, é ilustrada pelo seguinte excerto: “a coisa mais importante para lidar com miúdos com síndrome de Asperger é se calhar aceitá-los incondicionalmente como eles são...o facto de isso acontecer na nossa família fez uma grande diferença para o André”.

Sobre o 1º ciclo, a narrativa da mãe demonstra que tem uma perceção positiva acerca da relação com as professoras, o que coincide com a narrativa do André. Explica algumas das estratégias utilizadas pelas professoras para gerir alguns comportamentos do filho: “os professores sabiam que se ele ficasse frustrado o melhor

era pedirem para ele ir lavar a cara.”, “se ele ficasse agitado porque estava toda a gente a fazer imenso barulho mandavam-no ir tirar fotocópias à secretaria para acalmar”.

Outro aspeto evidente na narrativa da mãe é a frustração sentida pelo filho perante resultados abaixo do esperado, ideia que conflui com os sentimentos de preocupação e insatisfação do André, emergentes no discurso do próprio.

No 1º ciclo, segundo a narrativa da mãe, as situações de ajuda e afirmação face a colegas foram marcantes no percurso escolar do André, visto permitirem que evidenciasse as suas capacidades intelectuais e o bom desempenho académico. Estas situações suscitaram o desenvolvimento de sentimentos de admiração e respeito dos colegas perante o filho, como o seguinte excerto ilustra: “ele acabava tudo super depressa, então a professora tinha duas estratégias: ou era pô-lo a fazer coisas mais adiantadas e ele ficava contentíssimo e os outros admiravam-no imenso que ele já fazia umas coisas que ninguém sequer sonhava (...)ou por outro lado, punha-o a explicar as coisas aos colegas...os colegas achavam assim uma coisa fantástica... ganhou o respeito dos colegas e acho que a grande muleta dele foi essa”.

Apesar destes aspetos que facilitaram o percurso escolar do André, as palavras da mãe mostram-nos que reconhece a existência de dificuldades na interação com pares durante o 1ºciclo, como a própria refere, “durante o primeiro ciclo ele estava mais afastado dos colegas.” De então, menciona apenas uma relação de amizade: “lá tinha um [amigo] ... o melhor amigo dele era o J., são melhores amigos de sempre”.

Atwood (p.81, 2010) explica que a amizade nas CR/J com SA por vezes ocorre com uma criança isolada socialmente, com os mesmos níveis de popularidade, semelhante, que partilha os mesmos interesses, mas não necessariamente o mesmo diagnóstico. Corroborando esta ideia, a mãe do André relata que foram os interesses comuns, em particular o facto de ambos não jogarem futebol, que conduziram a esta amizade, como acontece por vezes com a própria explica: “eram os que não jogavam futebol (...)se calhar por isso é que até se acabaram por aproximar mais”.

Sobre o 2º ciclo, a mãe destaca a atitude de colaboração entre professores, técnicos e família, sentida ao longo do 1º ciclo e que se estendeu até ao 5º ano: “Nós trabalhamos sempre em conjunto, a família, a escola e os técnicos, sempre...a psicóloga lá ia de vez em quando e (...)a terapeuta da fala dele...Quando era preciso iam ao colégio”.

Destaca ainda os bons resultados escolares como uma situação significativa do percurso escolar do André, pelo empenho e mérito pessoal do próprio, acrescentado que foram uma fonte de satisfação e um reforço para a sua autoestima, como é possível perceber através dos seguintes excertos: “é das coisas mais importantes, é ter boas notas. Eu acho que a coisa que mais influência positiva teve no André foi o facto de ele ser bom aluno e ser capaz de ser bom aluno por ele próprio...em termos de autoestima isso também o ajudou.”.

O 7º ano foi marcado por uma situação de humilhação por parte de uma colega, o que coincide com o relato do André. Acerca do 8º e 9º ano, a mãe refere não se recordar de episódios relevantes, ressaltando que o percurso escolar decorreu dentro do esperado.

Acerca do 10º ano, a entrevistada destaca os resultados abaixo do esperado, à semelhança dos anos de escolaridade anteriores. A atitude de apoio e compreensão por parte dos professores é salientada como um fator positivo e facilitador da integração do André na nova escola. Ainda sobre o 10º ano, a mãe relata como significativa a participação do filho numa atividade, situação esta que não esteve presente no discurso do André. É possível perceber nas palavras da mãe que esta atividade facilitou a interação do filho com os colegas, a par com a atitude de entreatuda dos colegas, o que, de algum modo, revela uma certa preocupação por parte dos mesmos e, nesse sentido, poderá indicar que estão sensibilizados para as diferenças do André, especialmente perante situações mais exigentes em termos de comunicação com outros.

Sobre a influência da família no percurso escolar, além do apoio logístico, através do acompanhamento por parte da mãe no trajeto casa-escola, a própria identifica-se como a sendo a pessoa com mais influência no percurso escolar do filho, através da orientação dada nos momentos de avaliação, da valorização do diálogo mãe-filho e da

valorização dos bons resultados, o que também poderá ter funcionado como um reforço dos bons resultados académicos. A responsabilização do filho pelos resultados e escolhas é outro aspeto presente na entrevista da mãe, o que também poderá ter contribuído para a obtenção de bons resultados, evidente na entrevista ao André. “é perfeitamente autónomo...responsável pelas suas escolhas...pelas notas que tem...isso é o que fazemos com o André, como fazemos com o irmão”.

Além dos fatores supracitados, o seu relato mostra-nos que a procura de apoio especializado foi um fator facilitador no percurso escolar do André, nomeadamente nos momentos de transição. Embora a mãe reconheça o escasso apoio provido por si nos momentos de estudo, é notória no seu discurso uma valorização do tempo de descanso do André e uma procura de um ambiente familiar tranquilo, como podemos ver através das palavras da própria: “nós sempre demos muita importância ao facto de ele ter descanso...estar sossegado em casa”.

Outro fator tido em conta pela família, logo desde o início da escolaridade, foi a seleção de uma escola de pequenas dimensões por parte dos pais, o que facilitou, na perspetiva da mãe, a comunicação com os docentes na resolução de situações diárias.

Além da dinamização de atividades junto da escola, o incentivo à frequência em atividades extraescola também constituiu uma preocupação tida em conta pela família.

Sobre a forma como percebe as mudanças, percebe-se pelo seu discurso que associa as mudanças às alterações características da fase da adolescência. Quando comenta a mudança de escola no 10ºano refere: “Nós estávamos um bocadinho apreensivos...há sempre coisas más para lidar...há sempre desafios que têm que ser superados, faz parte de crescer.” Parece existir um sentimento de aceitação perante os desafios, que poderá ter contribuído para uma fácil adaptação perante a mudança de escola, que, segundo a mãe nos relata, foi bastante positiva.

- **Expetativas Futuras**

No que concerne às expetativas académicas, o relato da mãe mostra por um lado uma certa dificuldade em antecipar os efeitos das mudanças, por outro a expetativa de um futuro imediato semelhante ao atual. O seu relato transmite-nos a expetativa da

aprendizagem de uma língua estrangeira uma vez que o filho, como a mãe explica, tem dupla nacionalidade (portuguesa e norueguesa) e, por isso, considera que seria interessante explorar a parte da nacionalidade norueguesa. Ainda em termos académicos, a mãe espera que o filho venha a desenvolver a aprendizagem de um desporto, nomeadamente por questões de saúde, como a própria explica: “Terá que fazer um qualquer desporto por causa dos músculos das costas.”.

Em termos profissionais, embora o André nos tenha revelado que a expectativa da mãe tendia para a área de Engenharia, a narrativa da mãe mostra-nos que a sua escolha do curso é concordante com as expectativas do filho e com as suas aptidões. Em termos pessoais, o seu discurso revela-nos uma expectativa de alcance de felicidade e realização pessoal, e que almeja que o André seja capaz de ter uma vida social ativa, apesar de confessar que sente que o discurso do filho é, por ora, orientado para uma vida mais isolada, passada em casa a jogar, como podemos ver no seguinte excerto: “espero (...) que o rapaz não me saia um *nerd* daqueles fechados em casa a jogar uma data de coisas. Mas ele quando fala é nisto que fala.”.

4.3. ANÁLISE COMPARATIVA DE TEMAS E CATEGORIAS

O quadro seguinte apresenta os temas e categorias resultantes da AC das entrevistas aos adolescentes, bem como os respetivos valores das frequências absolutas e relativas.

Tabela 6

Temas e categorias – análise comparativas das entrevistas aos adolescentes SA.

TEMA	CATEGORIA	Entrevista ao Ricardo		Entrevista ao André	
		fr_i por categoria	fr_i por tema	fr_i por categoria	fr_i por tema
Percepção sobre si próprio	Percepção positiva enquanto aluno	3,98%	24,30%	4,69%	29,43%
	Percepção positiva enquanto indivíduo	0,80%		4,95%	
	Desconhecimento da heteropercepção	1,20%		-	
	Escasso conhecimento da heteropercepção	-		1,30%	
	Dificuldades na interação com pares	11,55%		7,03%	
	Motivações para a interação	5,18%		8,07%	
	Dificuldades na participação	1,59%		-	
	Escassa participação nas atividades	-		3,39%	
Percepção sobre os colegas	Percepção positiva	0,40%	2,39%	1,04%	5,21%
	Percepção negativa	1,99%		4,17%	
Representações sobre a escola	Conceção de bom aluno	1,59%	11,55%	1,04%	9,11%
	Conceção de mau aluno	0,80%		1,56%	
	Conceção de bom professor	3,59%		1,82%	
	Conceção de mau professor	4,38%		1,56%	
	Conceção da escola ideal	1,20%		3,13%	
Percepção sobre o percurso escolar	Situações significativas do percurso escolar	34,26%	47,41%	44,01%	50,26%
	Implicações das mudanças	7,97%		3,13%	
	Influência da família no percurso escolar	5,18%		2,60%	
	Percepção das mudanças no percurso escolar	-		0,52%	
Expetativas futuras	Em termos académicos	3,19%	7,97%	0,78%	3,91%
	Em termos profissionais	4,78%		2,08%	
	Em termos pessoais	-		1,04%	

É possível identificar cinco temas, comuns às entrevistas dos adolescentes: “Percepção sobre si próprio”, “Percepção sobre os colegas”, “Representações sobre a escola”, “Percepção sobre o percurso escolar” e “Expetativas futuras”.

Como se pode verificar pela Tabela 6, o discurso dos adolescentes incidiu fundamentalmente no tema “Percepção sobre o percurso escolar” – aproximadamente metade do material categorizado. Os adolescentes, nas suas narrativas, descreveram os seus percursos escolares, o que foi necessariamente decorrente da forma como a entrevista estava estruturada no guião.

O tema “Percepção sobre si próprio” foi outro dos temas abordado de forma equitativa nas duas entrevistas, como se pode verificar pelos respetivos valores das frequências relativas, que se aproximam. Já o tema “Percepção sobre os colegas” não teve a mesma relevância no discurso dos entrevistados, como se verifica pelas reduzidas frequências relativas registadas. Ainda assim, no percurso do Ricardo a percepção dos colegas foi substancialmente inferior, em relação ao percurso do André. Esta situação poderá estar relacionada com um desconhecimento sobre os pares e/ou interesse acerca dos mesmos, o que reflete as dificuldades na interação com pares.

Quanto ao tema “Representações sobre a escola”, os valores das frequências relativas aproximam-se, o que pode estar relacionado com o facto de as questões serem mais dirigidas, comparativamente com as restantes. Relativamente ao tema “Expetativas futuras”, o valor das frequências relativas das categorias registadas na entrevista ao Ricardo foram significativamente superiores ao valor das frequências relativas das categorias registadas na entrevista ao André. Todavia, na primeira foram abordadas expetativas de natureza académica e profissional, e na entrevista ao André, além destas, foram referidas expetativas de natureza pessoal.

4.4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste subcapítulo identificamos os fatores presentes nas narrativas dos adolescentes e das suas mães que podem ter influenciado os percursos escolares, para uma reflexão sobre o papel da escola e da família no desenvolvimento de processos que

se pretendem cada vez mais inclusivos. Nesse sentido, procurámos identificar a informação a partir das narrativas biográficas construídas com base nas entrevistas.

Os momentos significativos do percurso escolar

Procurando atender ao nosso primeiro objetivo, e com base na análise das entrevistas realizadas aos sujeitos, identificaram-se os seguintes momentos mais significativos no percurso escolar dos adolescentes participantes: o início da escolaridade, as transições de ciclo e as mudanças de escola, as situações de avaliação e ainda a participação em atividades escolares e situações de interação com pares.

O início da escolaridade

Sobre o início da escolaridade, este estudo relata um percurso marcado por um início de escolaridade em que cedo se evidenciaram dificuldades relacionadas com o perfil de características da SA, quer ao nível do comportamento, quer em termos da aprendizagem da leitura e escrita. No percurso do Ricardo, a narrativa mostra-nos que estes comportamentos conduziram a castigos/punições, associados a uma falta de compreensão e apoio por parte da professora; noutras situações do seu percurso, conforme o relato da mãe, parece ter havido uma desvalorização dos seus comportamentos inadequados por parte dos professores. A esta desvalorização acresceu a procura prolongada de um diagnóstico e as dificuldades da mãe na comunicação e vínculo com alguns professores.

Na narrativa do André parece haver uma representação positiva acerca do início da escolaridade, surgindo associada a atividades diárias vividas na sala de aula (atividades de leitura; realização de exercícios), apesar do escasso relato de situações de interação com colegas. Para este início de escolaridade contribuiu a atitude do professor, quer pela promoção de momentos de entreajuda com pares, quer ao nível da gestão de situações de frustração/*stress*, muitas vezes provocadas por resultados abaixo do esperado. Para tal, poderá ter contribuído o diagnóstico precoce e o apoio especializado de que o aluno beneficiou desde cedo, além da colaboração entre os técnicos, os professores e a família.

As transições de ciclo e as mudanças de escola

As transições de ciclo constituíram outro dos momentos significativos no percurso destes jovens, nomeadamente na transição para o 5ºano de escolaridade, altura em que ocorreram mudanças de contexto físico, de professores, de horários e de disciplinas. Um dos fatores determinantes nestes momentos de passagem foi a preparação das mudanças; se no percurso do André, através do relato da mãe, é possível perceber como se concretizou esta mudança (através do diálogo, de apoio em situações de stress e de acompanhamento especializado), no percurso do Ricardo não foi possível perceber quais as diligências tomadas nesta transição, ainda que haja um relato de sentimentos de preocupação por parte da mãe.

As mudanças de escola constituíram outro momento significativo, nomeadamente na narrativa do Ricardo, em que as mudanças foram várias, devido a fatores circunstanciais de natureza familiar. Em ambos os percursos, nestes momentos de transição, quer de ciclo de ensino, quer nas situações de mudança de escola, é possível perceber através do discurso das mães que a preocupação da família foi maior relativamente às dificuldades sentidas pelos filhos neste processo de adaptação. Na perceção sobre o percurso escolar é notória, no relato do Ricardo, a existência das implicações das mudanças: as alterações nos horários, as alterações nas disciplinas, a exigência crescente a nível dos conteúdos e o aumento de dificuldades na aprendizagem. O relato da mãe, ainda que não foque os episódios de mudança referidos pelo Ricardo, evidencia o sentimento de insatisfação por parte do filho relativamente à última mudança de escola e as suas dificuldades na adaptação à mudança.

As situações de avaliação

As situações de avaliação, como os testes sumativos, exames e outros - parecem constituir outro momento significativo, nomeadamente no percurso do André, em cuja narrativa é evidente um sentimento de satisfação decorrente dos bons resultados escolares. Antagonicamente, são evidentes na mesma narrativa os sentimentos de frustração resultantes da obtenção de resultados abaixo do esperado. Para tal, também parecem ter contribuído as atitudes de responsabilização, de valorização do diálogo e de valorização dos bons resultados escolares por parte da família, notórias no relato da mãe.

A participação em atividades escolares e as situações de interação com pares

A adolescência é uma etapa desenvolvimental por excelência da formação do grupo de pares (Tavares et al., 2007). Por esse motivo, e tal como aconteceu com as narrativas biográficas aqui caracterizadas, a participação em atividades e as situações de interação com pares constituíram momentos significativos dos percursos. Numas situações, a interação com pares resultou positivamente, sendo exemplo disso uma situação de ajuda em tarefas académicas de um dos jovens participantes junto dos colegas, o que parece ter permitido a sua afirmação perante os outros e o desenvolvimento de sentimentos de admiração por parte destes. Nos dois percursos encontramos episódios de humilhação perante colegas ocorridos em algum momento dos seus percursos, o que também poderá ter condicionado a perceção que as mães têm acerca da vulnerabilidade social dos seus filhos.

No que respeita à interação com pares na sala de aula, a interação parece decorrer em torno de situações de entajuda decorrentes da participação em atividades e em torno de situações de conflito com colegas, ambas encontradas no percurso do André. As interações com pares nos momentos de intervalo parecem ter sido escassas ou inexistentes, havendo um relato de atitudes de isolamento, até à transição para o 3ºciclo, fase que corresponde à fase intermédia de Erickson, e em o sujeito que parece ter iniciado uma procura dos colegas. Ainda que escassas, as interações parecem ser essencialmente motivadas por jogos eletrónicos, pelo menos até ao final do 2ºCiclo/início do 3ºCiclo, altura em que se começa a verificar, pelo discurso dos entrevistados, um aumento do interesse em relação aos pares e as amizades parecem assumir uma outra relevância, passando a girar em torno de conversas, de interesses e da partilha entre pares. Na narrativa do Ricardo as situações de isolamento parecem ser mais evidentes, podendo estar relacionadas com as mudanças de escola e a falta de estabilidade para iniciar e consolidar relações de amizade.

Em ambos os percursos a interação parece ter sido crescente entre o 7º e o 9ºano, altura que corresponde ao final da fase intermédia da adolescência e ao começo da fase final. É nesta última que se acentuam os aspetos sociais, o que coincide com a maior procura dos pares evidenciada nos dois percursos apresentados.

As expetativas

Relativamente às expetativas, as entrevistas não permitiram captar de forma aprofundada a perceção dos entrevistados, provavelmente pela inespecificidade das questões colocadas, o que levou a que os participantes projetassem com maior ou menor incidência as suas respostas para diferentes âmbitos – académico, profissional e pessoal. No âmbito académico as narrativas demonstram que as expetativas da família são concordantes com as expetativas dos adolescentes. Em ambos os percursos verifica-se a expetativa de progressão nos estudos e eventual concretização de estudos académicos superiores; na descrição da situação escolar atual, verifica-se uma preocupação por parte dos adolescentes participantes em corresponder às expetativas da família, através da obtenção de bons resultados escolares e da autoperceção positiva que demonstram ter enquanto alunos.

Relativamente ao relato de expetativas profissionais, é esperada por parte dos jovens e das mães a integração no mercado de trabalho. Em termos pessoais as mães parecem aceitar as atitudes de isolamento dos filhos, ainda que não o expressem diretamente. Ainda assim, a mãe do Ricardo relata a expetativa de que futuramente o filho venha a ter uma vida social ativa. No entanto, presentemente, parece existir uma atitude de proteção em relação ao filho, associada a uma falta de incentivo à participação.

Fatores determinantes no percurso escolar

Após descrição dos percursos escolares, construída com base na AC das entrevistas aos adolescentes e às suas mães, foi possível identificar fatores determinantes no percurso escolar que inicialmente agrupámos em três dimensões: uma dimensão pessoal, uma dimensão familiar e uma dimensão escolar. Por haver fatores concomitantes que considerámos pertencerem à dimensão familiar e escolar, foram agrupados numa quarta dimensão que designámos como “familiar e escolar”. Os fatores associados à entrevista do Ricardo e à entrevista da mãe, surgem identificados na tabela abaixo como A1 e M1, respetivamente. Já os fatores associados ao relato do André e ao relato da mãe, surgem identificados como A2 e M2, respetivamente.

Tabela 7

Fatores determinantes nos percursos – SA.

Dimensões	Fatores facilitadores	Fatores dificultadores
Pessoal	Autopercepção positiva (A1 e A2)	Escassa autopercepção (A1)
		Dificuldades na interação e atitudes de isolamento (A1; M1; A2; M2)
	Estabelecimento de relações privilegiadas de amizade (A2;M2)	Dificuldades no estabelecimento de relações interpessoais (A1; M1; A2; M2)
Familiar	Existência de um ambiente familiar tranquilo (M2)	
	Procura precoce de apoio especializado (M2)	
	Seleção de escola de pequenas dimensões (M2)	Seleção numa escola de grandes dimensões (M1)
	Atitudes de aceitação, e responsabilização e valorização de bons resultados escolares (M2)	
		Superproteção e falta de incentivo à participação em atividades (M2)
Escolar	Participação em atividades, ainda que pontual (A1; A2; M1; M2)	Escassa/ inexistente participação em atividades (M2; A2; M2)
	Preparação das mudanças por parte da família, escola e técnicos (M2)	Preparação insuficiente para as mudanças (M1)
	Atitudes de compreensão e apoio por parte dos professores (A1; A2; M1; M2)	Atitudes de incompreensão e falta de apoio por parte dos professores (A1; M1)
	Situações de entreaajuda entre pares (A2; M2)	Inexistência de situações de entreaajuda entre pares (A1)
	Situações de valorização perante colegas (A2; M2)	Situações de humilhação perante colegas (A1; M1; A2; M2)
Familiar e escolar	Diagnóstico precoce (M2)	Diagnóstico tardio (M1)
	Apoio precoce especializado (M1)	Falta de apoio especializado (M2)
	Continuidade na escola e no grupo de pares (A2; M2)	Mudanças de escola e de colegas (A1; M1)
	Colaboração entre família, professores e técnicos (A2)	Falta de colaboração entre família, professores e técnicos (A1)

Conforme a Tabela 7 agrupámos os fatores determinantes em quatro dimensões:

A dimensão pessoal, onde se incluem as referências: à autoperceção, quer enquanto pessoa, quer enquanto aluno, e para a qual também contribuem as perceções dos pares; às dificuldades na interação e atitudes de isolamento, características do perfil de sujeitos com SA; e às relações interpessoais, onde se inclui o estabelecimento de relações privilegiadas de amizade.

A dimensão familiar, na qual encontramos as referências: à preocupação em proporcionar um ambiente familiar calmo e sossegado; à procura de apoio precoce especializado; à seleção da escola (de pequenas ou grandes dimensões); às atitudes de aceitação, responsabilização e valorização de bons resultados escolares; e à existência de atitudes de superproteção e falta de incentivo à participação em atividades.

A dimensão escolar, que integra: a participação em atividades; a preparação das mudanças por parte da família, escola e técnicos; as atitudes dos professores; as situações de entreatajuda com pares; e as situações de valorização ou humilhação perante colegas.

A dimensão familiar e escolar, onde incluímos o diagnóstico, o apoio especializado, a continuidade ou mudanças de escola e do grupo de pares; e por fim, a colaboração entre família, professores e técnicos.

5. CONCLUSÕES

A presente investigação procurou conhecer as percepções de adolescentes com SA acerca do seu percurso escolar. Com base nas narrativas de natureza biográfica de dois adolescentes, a entrevista permitiu aceder a episódios vividos pelos sujeitos e à sua memória, possibilitando assim uma compreensão das suas percepções e constructos sobre si próprios, sobre os colegas, sobre a escola, sobre os seus próprios percursos escolares e sobre as expectativas face ao futuro. Neste sentido, julgamos que a entrevista biográfica consistiu em mais que uma técnica de recolha de dados, tendo constituído também uma forma de dar voz aos sujeitos.

Acerca das narrativas das mães, estas contribuíram para uma visão compreensiva da história biográfica dos adolescentes entrevistados e para a identificação de fatores facilitadores e dificultadores dos percursos. Espera-se que as conclusões deste estudo, não sendo passíveis de generalizações, devido ao número de participantes e à natureza compreensiva do estudo, possam contribuir com uma visão dos sujeitos, na primeira pessoa, acerca do seu percurso escolar.

Os relatos dos jovens mostraram que os seus percursos escolares foram de certo modo condicionados pelas escolhas das escolas e mostram que o início de cada percurso foi fundamentalmente marcado pela definição de um diagnóstico, através de um processo de procura de apoio especializado iniciado pela família. Num dos percursos, o diagnóstico precoce parece ter facilitado a intervenção; no outro, o diagnóstico foi tardio, associado por um lado a uma procura de respostas por parte da mãe face aos comportamentos inadequados do filho, por outro, a uma certa desvalorização destes comportamentos por parte dos professores, possivelmente decorrente de um desconhecimento da SA e das suas manifestações ou até mesmo devido a dificuldades dos profissionais em encontrar modos de atuação.

Como apontado pela UNESCO (2009), o caminho para a inclusão passa por deixar de centrar o problema na categorização clínica, e passar a identificar as barreiras/obstáculos existentes nos sistemas de educação. Tendo em conta que a aprendizagem tem início antes da entrada para a escola, a intervenção precoce é fundamental para a criação de uma EI (UNESCO, 2009). Nas narrativas apresentadas

neste estudo, o diagnóstico precoce surge como um fator facilitador dos percursos, que parece ter conduzido a um sentimento de aceitação das características de um dos adolescentes por parte da família, enquanto o diagnóstico tardio surge como um fator dificultador do percurso, ao qual acrescem sentimentos de incerteza prolongada e preocupação.

Um aspeto que a investigação nos permitiu apurar, e que emergiu na narrativa de um adolescentes entrevistados, relaciona-se com a dimensão da escola, que poderá propiciar um ambiente previsível e securizante, sendo mais pequena. O relato da mãe complementa esta ideia, quando nos refere que houve uma preocupação em selecionar uma escola de pequenas dimensões, na medida em que esta propiciou uma comunicação mais eficaz com os professores e com a direção sempre que necessário.

Como foi possível perceber nos percursos apresentados, existe um comprometimento da participação destes jovens em atividades, em parte, devido às dificuldades de interação decorrentes do perfil da SA. Ainda assim, foi possível concluir que, mais do que as características desenvolvimentais associadas a este TEA, o que parece ser mais determinante são os fatores de natureza familiar e escolar, o que sugere que é nestes contextos que poderão ser introduzidas alterações/modificações que assegurem facilitar o percurso. Deve assim existir uma especial atenção por parte da escola em assegurar processos facilitadores da participação dos alunos, em particular junto de indivíduos com TEA.

As atitudes de superproteção por parte da família parecem ter sido determinantes no percurso destes adolescentes, uma vez que limitaram o incentivo à participação nas atividades escolares e, conseqüentemente, condicionaram a interação com pares. Ainda que esta atitude seja compreensível, deve existir por parte da escola um esforço para contrariar esta atitude das famílias. A participação por parte da família na vida escolar poderá favorecer a participação do aluno, pois o vínculo com os profissionais que trabalham na escola, facilita por um lado, a comunicação entre esta e a família e, por outro, promove junto dos jovens a valorização da participação em atividades que permitam a interação entre pares.

Quanto às mudanças de escola, ainda que provocadas por fatores circunstanciais de ordem familiar, parecem ter agravado as dificuldades na participação e na interação com outros. Deste modo, as situações que envolvam mudanças bruscas devem ser reduzidas/evitadas, tanto quanto possível. Ainda assim, sempre que ocorram, devem ser preparadas de forma articulada pelos pais, professores e técnicos.

Sobre o autoconceito, os discursos dos sujeitos revelaram que têm uma autopercepção positiva enquanto indivíduos, parecendo no entanto reconhecer as suas dificuldades em interagir com os outros pelas características individuais com que se descrevem. Relativamente à heteropercepção demonstraram alguma dificuldade em exprimir a percepção que julgam que os outros têm sobre o “eu”. Como sabemos, o que cada um pensa que é elabora-se com base nas pistas que os outros lhe dão sobre a forma como o veem e do que dele esperam (Zabalza, 2001), o que poderá querer dizer que existe um desconhecimento da heteropercepção por parte destes adolescentes, resultante da falta de retorno dos seus pares. Sprinthall e Collins (1999, p. 373) citam um estudo, que envolveu alunos do 2º Ciclo, em que os sujeitos que tinham amigos apresentavam uma maior capacidade para compreender os sentimentos alheios, o que talvez possa explicar a relação existente neste estudo entre a inexistência de relações de amizade privilegiadas e a escassa percepção dos adolescentes participantes acerca dos colegas.

Com a chegada à fase da adolescência surge uma necessidade intrínseca de interagir com outros, provocada pelas mudanças sociais próprias desta etapa de vida (Sprinthall & Collins, 1999). Há uma tomada de consciência por parte do indivíduo com SA de que os colegas têm amigos, mas ainda que a CR/J possa querer fazer amigos, não possui as ferramentas para desenvolver e consolidar amizades (Cumine et al., 2006, p.13). Assim, no caso de CR/J com SA, a amizade deve constituir um aspeto merecedor de uma preocupação antecipada por parte de pais e professores, e a escola deve encontrar situações facilitadoras da criação de relações interpessoais. A escola deverá integrar o ensino de habilidades específicas no currículo, tal como sugerido por Stainback e Stainback (p.194, 1999), através da aprendizagem de habilidades que ajudem ao desenvolvimento das amizades e das interações sociais. Trata-se assim de antecipar situações, ensinando a comunicar sentimentos ou a dar informações, dando sugestões sobre como atuar em determinadas situações reais, algo que pode ser feito na prática profissional pelo professor da turma ou pelo professor de EE.

Em síntese, este estudo poderá contribuir para a nossa prática profissional através de modificações contextuais que tenham em consideração um planeamento intencional de atividades que promovam situações de interação entre alunos com SA e os seus pares, possibilitando de forma gradual um aumento da participação em situações da vida diária e um aumento de situações comunicacionais e promotoras do desenvolvimento de relacionamentos de amizade. Isto acarreta a construção de um currículo inclusivo, que tenha em conta o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. (Unesco, 2009).

A esta reflexão, acresce a preocupação de criar um ambiente de trabalho calmo, com espaços estruturados, e de informar a CR/J das tarefas a realizar, bem como o que se espera que faça (Cumine et al, 2006). Recomenda-se ainda o planeamento de uma intervenção atempada, o que implica um diagnóstico precoce, articulação entre técnicos e uma maior atenção aos comportamentos, quer por parte dos profissionais quer por parte dos pais. Isto implica uma abordagem holística e uma dinâmica que assegure processos inclusivos.

No que concerne a futuras investigações, poderão envolver mais participantes. Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre os percursos escolares de indivíduos destas populações e para uma visão mais completa dos percursos, sugere-se a recolha de dados junto de outras fontes (pai, elementos da fratria e professores). A análise dos documentos do processo individual do aluno também poderia contribuir para uma análise mais aprofundada do percurso escolar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida et al. (s.d.). Síndrome de Asperger: Perfil Cognitivo e Linguístico numa Amostra de 30 crianças. - artigo consultado a 11 de janeiro de 2011.
- American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR, Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V, Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Atwood, T. (2010). *Tudo sobre a Síndrome de Asperger*. Lisboa: Edições Verbo.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2004). The Link Between Perceptions of Self and of Social. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(2), pp. 193-214.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, The Free Press.
- Bitti, P., & Zani, B. (1997). *A comunicação como problema social* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1997). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto : Porto Editora.
- Bonals, J., Sánchez-Cano, M., & cols. (2010). *Manual de Assessoramento Psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Bristol: CSIE.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klinger, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Qualitative Studies in Special Education. Exceptional Children*, 71(2), pp. 195-207.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrington, S. ; Graham, L. (2001) Perceptions of school by two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: a qualitative study. *Autism* 5 (1), pp. 37-48. Sage Publications.
- Connor, D. J. (2013). Kiss my Asperger`s: turning the tables of knowledge. *International Journal of Inclusive Education* , 17, pp. 211-129.

- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Coslin, P. G. (2009). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger- Guia Prático para Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Dark, E., Sofronoff, K., & Stone, V. (2010). Social vulnerability and bullying in children with Asperger syndrome. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, pp. 1-18.
- DGIC. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIC, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima, J. A. Pacheco, & (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* . (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., Barreiros, D., & (Orgs.). (2009). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor - Projetos e Edições, Lda.
- Gillberg, C., & Peeters, T. (1999). *Autism, Medical and Educacional Aspets* (2ª ed.). Londres: Whurr Publishers Ltd.
- Hines, M., Balandin, S., & Togher, L. (2012). Buried by autism : older parents' perceptions of autism. *Autism. SAGE Publications and The National Autistic Society*, 16, pp. 15-26.
- Howlin, P., & Goode, S. (1998). Outcome in adult life for people with autism and Asperger's syndrome. (F. Volkmar, Ed.) *Autism and pervasive developmental disorders*, pp. 209-241.
- Ketele, J., & Rogiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kutscher, M. L. (2010). *Crianças com Síndromes Simultâneas, DDA/H, DAE, Síndrome de Asperger, Síndrome de Gilles de la Tourette, Doença Bipolar e outras*. Porto: Porto Editora.
- Leite, T., & Madureira, I. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lessard-Hébert, M., Govette, G., & Gérald, B. (2005). *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual Prático de Intervenção*. Lousã: Lidel - Edições Técnicas.
- Lyons, V., & Fitzgerald, M. (2013). Atypical Sense of Self in Autism Spectrum Disorders: A Neuro-Cognitive Perspective. *Recent Advances in Autism Spectrum Disorders, Volume I*, 31, 752-770.
- Pinto, A. C. (2011). *Psicologia da Aprendizagem e Memória*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Quivy, R., & Campenhout, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D., & Org. (2006). *Educação Inclusiva - Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Rodrigues-Lopes, A. (1997). Problemática da Família – Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual, António Rodrigues-Lopes (Coord., Org.). Viseu, Instituto Superior Politécnico de Viseu Lisboa: Texto Editores.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 63-83.
- Simões, M. d. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Sousa, A.B., (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do Adolescente, uma abordagem desenvolvimentista* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimental*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão, Um guia para educadores*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. França, Paris: UNESCO.
- Weiner, I. B. (1995). *Perturbações Psicológicas na Adolescência* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Whitehouse, A., Durkin, K., Jaquet, E., & Ziatas, K. (2009). Friendship, loneliness and depression on adolescents with Asperger's syndrome. *Journal of Adolescence*, 32, pp. 209-322.

Wolfe, P. (2004). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6ª ed.). Porto: Edições Asa.

Zimmermann, V. B. (2007). *Adolescentes estados-limite*. Editora Escuta.

Zukauskas, P. R. (Outubro/Novembro de 2011). Síndrome de Asperger. *Síndromes*, 4-8.

Legislação e outros documentos:

Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto.

Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.

Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994).UNESCO.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994).Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Ministério da Educação e Ciência de Espanha. UNESCO.

Edição Especial: Salamanca – Dez Anos Depois (2004). Produzido em cooperação com a UNESCO - Enabling Education Network (EENET).

Information paper: introducing the new DSM-5 diagnostic criteria for autism spectrum disorder (s.d). Autism Queensland.

Warnock Report (1978). Special Educational Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

7. ANEXOS

Anexo A. Termo de consentimento informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Vera Mónica d'Almeida Pó Coutinho Moreira, aluna da escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito da realização do trabalho de dissertação de mestrado sobre o estudo do percurso escolar de adolescentes com Síndrome de Asperger, vem solicitar ao encarregado de educação do aluno autorização para proceder à realização de entrevistas ao seu educando.

Garante-se que todos os procedimentos éticos e deontológicos, designadamente o anonimato das informações recolhidas quer sobre os contextos quer sobre os intervenientes serão assegurados.

A/O Encarregado de Educação:

O/A Aluno(a):

Data: ____/____/____

Anexo B. Guiões das Entrevistas

Anexo B1 - Guião da entrevista efetuada aos adolescentes

Temas/Blocos da Entrevista	Objetivos	Questões
I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado • Garantir a confidencialidade 	<p>a) <i>Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar.</i></p> <p>b) <i>Solicitar a colaboração do entrevistado, assegurando o anonimato das informações recolhidas.</i></p> <p>c) <i>Pedir autorização para gravar a entrevista.</i></p>
II. Perceção sobre o percurso escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a situação escolar atual • Conhecer a perceção do entrevistado sobre si próprio e sobre os outros • Conhecer as conceções gerais do entrevistado sobre a escola • Compreender a situação escolar nos anos anteriores 	<p>d) <i>Descreve o teu dia-a-dia na escola.</i></p> <p>e) <i>Fala-me sobre as atividades que a escola faz.</i></p> <p>f) <i>Das atividades que a escola faz do que mais gostas? E do que menos gostas?</i></p> <p>g) <i>Que tipo de atividades gostarias que a escola tivesse?</i></p> <p>h) <i>Para ti, como seria a escola ideal?</i></p> <p>i) <i>O que é para ti um bom professor?E um mau professor?Se fosses professor como farias?</i></p> <p>j) <i>Para ti, o que é um bom aluno? E um mau aluno?</i></p> <p>k) <i>Como te relacionas com os teus colegas dentro da sala de aula?E fora da sala de aula?</i></p> <p>l) <i>Como te caracterizarias?</i></p> <p>m) <i>Consideras-te um bom ou mau aluno? Porquê?</i></p> <p>n) <i>O que pensas sobre os teus colegas?</i></p> <p>o) <i>O que julgas que eles pensam sobre ti? Porquê?</i></p> <p>p) <i>Quem é o teu (tua) melhor amigo(a)?</i></p> <p>q) <i>Conta-me duas situações (uma boa e uma má) que te tenham acontecido este ano na escola.</i></p>

Temas/Blocos da Entrevista	Objetivos	Questões
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como foram vividas as mudanças/ transições de escola/ciclo. • Identificar momentos marcantes no percurso escolar. 	<p>r) <i>Como era o teu dia-a-dia na escola no ano passado?</i></p> <p>s) <i>O que achas que mudou do ano passado para este último ano? Porquê?</i></p> <p>t) <i>Do que é que te recordas do teu dia-a-dia no 7ºano?</i></p> <p>u) <i>O que achas que mudou quando entraste para o 7ºano?</i></p> <p>v) <i>Conta-me duas situações importantes (uma boa e uma má) que te tenham acontecido nesse ano.</i></p> <p>w) <i>Conta-me como foi quando entraste para o 5º ano.</i></p> <p>x) <i>Que diferenças sentiste quando entraste para o 5ºano?</i></p> <p>y) <i>Conta-me 2 situações importantes (uma boa e uma má) que te tenham acontecido nesse ano.</i></p> <p>z) <i>Do que te recordas do 1º Ciclo?</i></p> <p>aa) <i>Conta-me duas situações importantes (uma boa e uma má) que te tenham acontecido durante os primeiros anos de escola.</i></p> <p>bb) <i>Conta-me como foi a entrada para a escola.</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fatores que condicionaram o percurso escolar. 	<p>cc) <i>Olhando para todo o teu percurso escolar, qual foi a melhor coisa que te aconteceu na escola?</i></p> <p>dd) <i>E a pior? Porquê?</i></p> <p>ee) <i>Quem foi/é a pessoa que mais te ajudou no teu percurso escolar? Porquê?</i></p>
IV. Expetativas futuras	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as expetativas que o entrevistado tem face ao futuro. 	<p>ff) <i>Como achas que será o teu próximo ano? O que achas que vai mudar?</i></p> <p>gg) <i>Como imaginas a tua vida daqui a 10 anos?</i></p> <p>hh) <i>O que achas que os teus pais gostariam que fosses?</i></p>

Temas/Blocos da Entrevista	Objetivos	Questões
IV. Validação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Dar espaço ao entrevistado para reformular ou alongar-se mais sobre alguma pergunta ou sobre o tema 	<i>ii) Há mais alguma coisa sobre o teu percurso escolar que queiras acrescentar?</i>

Anexo B2 - Guião da entrevista efetuada às mães dos adolescentes

Temas/Blocos da Entrevista	Objetivos	Questões
I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado • Garantir a confidencialidade 	<p>a) <i>Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar.</i></p> <p>b) <i>Solicitar a colaboração do entrevistado, assegurando o anonimato das informações recolhidas.</i></p> <p>c) <i>Pedir autorização para gravar a entrevista.</i></p>
II. Perceção sobre o percurso escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a situação escolar atual • Conhecer a perceção do entrevistado sobre outros • Conhecer as conceções gerais do entrevistado sobre a escola • Compreender a situação escolar nos anos anteriores • Perceber como foram vividas as mudanças/ transições de 	<p>d) <i>Gostaria que me descrevesse o dia-a-dia do seu filho na escola.</i></p> <p>e) <i>Que tipo de atividades proporciona a escola? Fale-me um pouco sobre as mesmas.</i></p> <p>f) <i>Das atividades que a escola proporciona qual/quais lhe parecem ser aquelas de que o seu filho mais gosta? E de que menos gostas?</i></p> <p>g) <i>Que tipo de atividades gostaria que a escola proporcionasse?</i></p> <p>h) <i>O que é para si um bom professor?</i></p> <p>i) <i>E um mau professor?</i></p> <p>j) <i>Se fosse professor como faria?</i></p> <p>k) <i>O que é para si um bom aluno? E um mau aluno?</i></p> <p>l) <i>Como acha que o seu filho se relaciona com os colegas dentro da sala de aula?</i></p> <p>m) <i>E fora da sala de aula?</i></p> <p>n) <i>Há algum colega de quem ele fale mais? Como é que se relacionam?</i></p>

Temas/Blocos da Entrevista	Objetivos	Questões
	<p>escola/ciclo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar momentos marcantes no percurso escolar. 	<p>o) <i>O que pensa sobre os colegas do seu filho?</i></p> <p>p) <i>O que acha que os colegas pensam sobre o seu filho?</i></p> <p>q) <i>Em relação a este ano letivo gostaria que me contasse duas situações (uma boa e uma má) que lhe tenham acontecido este ano na escola.</i></p> <p>r) <i>O que acha que mudou do ano passado para este último ano? Porquê?</i></p> <p>s) <i>Do que é que se recorda em relação ao 7ºano?</i></p> <p>t) <i>O que acha que mudou quando o seu filho entrou para o 7ºano?</i></p> <p>u) <i>Conte-me duas situações importantes (uma boa e uma má) que te tenham acontecido nesse ano.</i></p> <p>v) <i>Do que se recorda em relação ao 5ºano?</i></p> <p>w) <i>Conte-me 2 situações importantes (uma boa e uma má) que te tenham acontecido nesse ano.</i></p> <p>x) <i>Do que se recorda do 1º Ciclo?</i></p> <p>y) <i>Como era a relação do seu filho com os colegas? E com os professores?</i></p> <p>z) <i>Conte-me duas situações importantes (uma boa e uma má) que te tenham acontecido durante os primeiros anos de escola.</i></p> <p>aa) <i>Conte-me como foi a entrada para a escola.</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fatores que condicionaram o percurso escolar. 	<p>bb) <i>Olhando para todo o percurso escolar do seu filho, qual foi a melhor coisa que lhe aconteceu na escola?</i></p> <p>cc) <i>E a pior? Porquê?</i></p> <p>dd) <i>Quem foi/é a pessoa que mais o ajudou no seu percurso escolar? Porquê?</i></p>

Temas/Blocos da Entrevista	Objetivos	Questões
IV. Expetativas futuras	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as expetativas que o da mãe em relação ao filho face ao futuro. 	<p><i>ee) Como acha que será o próximo ano? O que acha que vai mudar?</i></p> <p><i>ff) Como imagina a vida do seu filho daqui a 10 anos?</i></p> <p><i>gg) O que gostaria que ele fosse?</i></p>
IV. Validação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Dar espaço ao entrevistado para reformular ou alongar-se mais sobre alguma pergunta ou sobre o tema 	<p><i>hh) Há mais alguma coisa sobre o percurso escolar do seu filho que gostasse de acrescentar?</i></p>

**Anexo C. Transcrição de um excerto de uma das entrevistas
efetuadas aos adolescentes.**

Excerto da Entrevista ao André

E: Entrevistadora A2: André

....

E: Como é que te relacionas com os teus colegas dentro da sala?

A2: Ah...dentro da sala é uma peixeirada lá dentro, mas eu fico calado a olhar para o dia de ontem. A olhar para o dia de ontem ou a ouvir o professor. Só olho para o dia de ontem quando está muito caótico, o professor está mais atento neles e eu tipo...já posso pensar mais vezes.

E: Em que é que ficas a pensar?

A2: Às vezes a minha mente fica tão branca, tão branca...penso em coisas que eu gosto, o que é que estaria a fazer se estivesse em casa. Podia estar a dormir, a ler um livro ou a jogar consola ou a ver televisão. O que é que eu estou a perder...e depois penso: vai dormir.

E: E fora da sala, como é que te relacionas com os teus colegas?

A2: Fora da sala é outra história. Converso com eles e estou mais com eles... é tipo, como um aluno normal.

E: Sim...e dás-te bem tanto com os rapazes como com as raparigas?

A2: Ah...Para ser honesto, quando era mais novo eu não tinha a capacidade de falar com raparigas, eu não conseguia pronunciar uma única palavra à frente delas. E agora é ao contrário, deve ser da adolescência, agora consigo falar com as raparigas como se elas fossem...como se estivesse a falar com rapazes.

E: Porque é que achas que tinhas essa incapacidade e o que é que achas que mudou?

A2: Eu tinha uma timidez incalculável, eu era a pessoa mais tímida de todas. Eu ainda sou um bocadinho mas já me tornei menos. Eu acho que era só timidez, ficava embaraçado.

E: Gostava de saber o que pensas sobre os teus colegas.

A2: Os meus colegas são...conseguem ser muito simpáticos e conseguem ser enervantes ao mesmo tempo, muito enervantes, porque a professora está a dar a matéria e eles estão a conversar, blá blá blá...É completamente igualzinho à minha turma antiga, toda a gente falava, mas só que a minha turma antiga era bem pior. E

mais...depois só há um tipo na minha turma de quem não gosto, é o gordo da minha turma.

E: Não gostas dele porquê?

A2: Porque ele é...eu não gosto da atitude dele, é do tipo...também nunca gostei dele. Não sei, não sei...simplesmente há uma coisa nele que me enerva.

E: Já tiveste assim alguma situação com ele?

A2: Sim...ele foi o primeiro, quando tive uma apresentação de inglês, que...Bem, correu um bocado mal, para mim correu um bocado mal, quanto à professora deu-me dezanove e meio e eu...Uhuh!!! E eu tipo...acabo, chego e ele do nada chega e começa a dizer "Muito bem, então? Tiveste um dezanove e meio..." Do nada, ficou tipo...fica assim por coisas pequenas.

E: Achas que ele ficou incomodado?

A2: Se calhar...sim, eu é que não fiquei nada... toda a gente dizia que ninguém me percebia e depois eu é que ...eu próprio confesso que... correu muito mal, ninguém deve ter percebido.

E: Mas como é que te sentiste em relação a isso?

A2: Eu senti-me... simplesmente eu só reagi mal porque eu simplesmente não gosto dele. "Foi uma porcária...", à frente dos meus amigos... "Eu sei que foi uma porcária, não é preciso dizeres, já me sinto muito mal...", essas coisas...

E: Mas tiveste dezanove e meio, não me parece que tenha corrido mal...

A2: Correu muito bem!

E: Gostava de saber o que é que julgas que os teus colegas pensam sobre ti.

A2: Ah, não sei, varia muito e...toda a gente é um caso...um bocadinho extrovertido, às vezes, quando começo a brincar com as pessoas.

E: Como é que te caracterizarias? Diz-me algumas palavras sobre ti...

A2: Descontraído, calmo, pouco paciente, inteligente, amigável, um bocado trocista das pessoas, leal, confiante, às vezes...a jogar, mas quando é tipo testes e essas coisas consigo sentir muito pouca segurança.

E: Porquê?

A2: Tipo, quando acabo um teste eu saio logo da sala para não ouvir os outros a deliberarem as respostas. Eu não quero saber, não quero saber...é sempre assim.

E: Gostava que me contasses duas situações, uma boa e uma má, que te tenham acontecido este ano na escola.

A2: Foram ambos testes. Vou começar pela má, mas não foi muito má, foi tipo ter um 14 a Geografia, em que no teste anterior tive 17.5, fiquei um bocado desapontado, fiquei...epah, podia correr melhor, não é? Também não era a minha escolha, Geografia. Outra coisa muito boa foi o facto de ter uma subida ENORME a Filosofia, foi ainda maior do que a descida de Geografia. No primeiro teste tive 8.8, fiquei bué de chateado...Recebemos o segundo teste, fizemos primeiro a correcção de um exercício e eu tipo, todo confiante que ia ter um 12, epah, correu bem, podia ter corrido melhor. Acabámos o exercício e eu tipo "Stôra, quero receber o teste!" . Fui atrás da stôra e ela disse: "Parabéns A.", "Parabéns A.?", "16.9." E eu "Não acredito! Uh! Yes!" E fiquei todo contente. Toda a gente a pensar que tinha tido 19, e eu tipo: "19? `Tás confiante? Tive 17, e já é bom!"

E: Muito bem. Como correu esta mudança de escola?

A2: Ah...começou um bocadinho mal, podia ter começado melhor. Eu dava-me com as outras pessoas em vez de me dar com a minha turma, de repente passaram duas semanas e já estava envolvido nela.

E: Consideras-te um bom ou um mau aluno?

A2: Ah! Eu considero-me um bom aluno obviamente. Nunca tenho ou muito raramente, uma vez tive, tenho negativas...mais...raramente tenho 3, raramente tenho abaixo de 14. Só a Português é que eu perdo do 14 para baixo. Bem, consigo ter dezoitos, tenho capacidade de ter dezoitos, dezanoves...mas eu tenho um problema: podia ter melhores notas se eu estudasse mais.

E: O que é para ti um bom aluno?

A2: Um bom aluno é aquele que não só tira notas...não é só mostrar ter boas notas, mas é mostrar progressos e essas coisas, progressos e mostrar interesse sobre uma coisa que nós não gostamos é...um bocado sem sentido.

E: E o que é para ti um mau aluno?

A2: Um mau aluno é aquele que não se esforça nada, mostra pouco empenho, que não presta atenção às aulas, que brinca constantemente, que tira más notas e não mostra vontade de aprender.

E: Em relação ao ano passado, como era o teu dia a dia?

A2: Ah, o meu dia a dia era muito mais calmo, começava às oito e meia, chegava quase sempre atrasado. Depois segunda, terça e quinta tinha as manhãs todas iguais: uma hora e meia no início, um intervalo de 20 minutos, uma hora e meia, outra hora e meia, dez minutos e 45 minutos. Quartas feiras saía mais tarde, sexta feira só tinha

uma hora e meia à tarde. Nos outros dias tinha uma hora e meia a seguir ao almoço, um intervalo de dez minutos e quarenta e cinco minutos.

E: E o que é achas que mudou, do ano passado em relação a este ano?

A2: Imensa coisa. Além da escola, mudou a turma obviamente, estou sozinho, estive sozinho no início, mais... Horários diferentes, disciplinas diferentes, novas disciplinas...

E: E achas que essa mudança foi boa?

A2: Ah, não sei, poderia ter sido... é bom para nos prepararmos para a vida porque temos de nos adaptar rapidamente às mudanças.

E: Do que te recordas do 8º ano?

A2: Eu recordo-me de sair da escola...foi o ano em que comecei a sair da escola, tipo nos intervalos do almoço. Foi também...eu acho que foi talvez o pior ano em termos de amigos porque só com... com o J., que foi um dos meus melhores amigos, era tipo...foi o ano em que me dei menos com ele e chateou-me um bocado. O F. ainda não era introduzido como um melhor amigo e o Q. era o meu único amigo, com mais outra pessoa que chumbou.

E: E tu saías da escola durante a hora de almoço, para quê?

A2: Comecei a sair, pedi à minha mãe, porque eu queria ter mais liberdade, porque eu não queria estar preso na escola.

E: Ias para onde?

A2: Andava pelo Casino Estoril, andava pelo Monte Estoril...bons velhos tempos.

(risos)

E: E o que achas que mudou do 8º para o 9º ano?

A2: O 9º ano foi tipo, foi marcado que...pela primeira vez comecei a ser amigo do F. e do P., que era também um bom amigo meu, porque eu disse que tinha uma Wii. E ele "Epa, devias comprar o Call of Duty e o Black Cops para jogarmos, nós os três." E eu tipo "Mas eu não tenho internet." E eles "Ah, desenrascas-te!". E depois eles explicaram, consegui pôr a internet e jogava imenso com eles. Perdia sempre, mas...não era justo ☺ E foi onde comecei a ter uma grande, enorme amizade com o F. . As coisas com o J. acalmaram...

E: O que é que tinha corrido mal?

A2: A minha mentalidade era diferente na altura. Era um bocadinho em comparação com a do J. .

E: Diferente em quê?

A2: Ele já se interessava mais em raparigas e eu ainda não.

E: E agora já te interessas?

(risos)

A2: Sim, sou adolescente.

E: Houve assim algum episódio de que te recordes do 8ºano?

A2: Sim, foi o teste intermédio de Matemática. Fizemos o teste intermédio de Matemática, tinha corrido muito bem e tipo, era impossível correr melhor, então foi tipo, na aula seguinte ao teste foi Estudo acompanhado e a professora pediu-nos para fazer a correção do teste e para perguntar quais eram as percentagens. E tipo, a professora chega ao pé de mim “E então A., quanto é que vais ter?”, “Epa stôra, eu acho que vou ter cem!”. Recebo... finalmente o dia em que íamos receber os testes, aparece a stôra: “Parabéns A.!” E eu “Parabéns?” Cem por cento! E eu tipo “Eu sabia, eu sabia...”. Senti-me um campeão!

E: Vamos recuar um bocadinho mais...7º ano.

A2: Ah, 7º ano foi um bocado difícil...Foi a adaptação do 2º ao 3ºciclo. Pensava que ia ser mais difícil, estava enganado, foi praticamente quase a mesma coisa que o 6º, só que no 6ºano eu tinha uma hora e quarenta e cinco minutos...na terça-feira havia uma hora, antes do almoço, de quarenta e cinco minutos, no 6º não havia; o 7ºano passou a ter. Mais...do 7º ano há muitas coisas para explicar...

E: Então explica-me, gostava de ouvir um bocadinho mais.

A2: Eu só me lembro muito é do 9ºano, agora do 7º ano...

E: Do que é que te recordas da altura, daquilo que fazias na escola, dos professores...?

A2: Ah, os professores foi uma maior mudança. Comecei a ter francês e odiei. Tive um novo diretor de turma, ah, agora já me lembro. Houve uma vez, o meu diretor de turma, o meu professor de Educação Física, deu-nos oportunidade de escolher os lugares e foi isso, o F., com a sua peruca afro, foi lá ter ao meu lugar, e então ficámos os dois até ao terceiro período. Foi tipo um dos melhores períodos da minha vida, devo confessar, foi tipo...Eu sou bom aluno, o estereótipo do bom aluno. O F., por outro lado, é o estereótipo do mau aluno, que é um bocado rochedo...tipo pedra com olhos! Uma vez...eu passo a vida, só falo dos testes.... Uma vez tivemos um teste de Geografia, o F. estava ao meu lado e o professor decidiu não separar as mesas porque havia duas versões e então olhava para o teste dele “É esta, é esta.”, “Tens a certeza?”, “Sim, tenho a certeza.”. E acho que ele teve uma boa nota nesse teste.

E: Achas que o conseguiste ajudar?

A2: Ai, sim, consegui ajudá-lo.

E: Recuando um bocadinho mais...6ºano.

A2: Tive um momento de glória que eu não pude perder. Pela primeira vez na minha vida tive um 70 a Português, um 70...mas não era um 70 qualquer. Era um 70 mas o melhor da turma. Eu tipo “Oh stôra, tive quanto?”, “Tiveste 72 e foi o melhor da turma.”, “O melhor da turma? A Português? Impossível! A sério stôra?”, “ A sério, A. .”

E: Não esperavas?

A2: Não, eu era um aluno que era mau aluno a Português, tinha sempre 3. No 9º ano consegui ter 4 em todos os períodos.

E: E há mais alguma coisa que recordes do 6ºano?

A2: 6º ano foi provas de aferição, um bocadinho inesperado, tirei BB, fiquei contente em Português mas um bocadinho desapontado em Matemática, ah...mais...

E: E em relação aos amigos?

A2: Em relação aos amigos, epá, nós éramos uns cromos, nós éramos um grupo de cromos, parecia outra vida, porque nós passávamos a vida a jogar Nintendo DS no intervalo do almoço a dizer “Bora jogar?”, “ `Bora, `bora...”. Quando começámos a jogar no SuperMario era uma piada. Outra coisa foi quando tínhamos a mania de jogar a cartas tipo...não eram as cartas de naipes, eram tipo cartas de luta, era uma coisa chamada Dual Masters e passávamos os intervalos a jogar aquilo, e tipo era impossível, o vício era tanto, não havia nenhum dia em que não jogasse aquilo. Era todos os dias, dedicávamo-nos a esse tipo de coisas. E...foram bons momentos.

E: Vamos andar um bocadinho mais para trás...e no 5º ano?

A2: 5º ano...Foi um dos meus maiores momentos de glória. Havia um concurso chamado Super T, em que o objetivo é...há contas de matemática numa carta, temos de formar a palavra Super T. Mas havia vários níveis, acho que o meu era o nível 3. Então era o seguinte: fiquei em 3º lugar a nível nacional, fiquei contente, fiquei bué contente.

E: Há mais alguma situação? Alguma situação menos boa de que te recordes da altura...

A2: Ah sim, muito. Foi o ano em que, pela primeira vez na minha vida, se calhar a única, dei uma bofetada a uma rapariga. Foi a única. Mas ela estava a enervar-me, eu nunca batia, eu era pouco violento, eu era muito pacífico.

E: Mas estava a enervar-te como?

A2: Era tipo a provocar-me e a gozar comigo. Eu tinha a mania que queria ser o mais alto da turma e ela era um bocadinho mais alta, e eu “Não é justo, eu sou mais alto...” mas depois os papéis inverteram-se.

E: Mas o que é que ela te disse?

A2: Passava os intervalos a gozar comigo. Enervava-me tanto tanto, que nesses intervalos de jogar às cartas,...havia um monstro que era muito horrível “Eu invoco a M.!", a M., que era o nome dela, e toda a gente começava-se a rir. Grandes cromos que éramos nessa altura!

E: E nessa situação como é que te sentiste?

A2: Não gostei nada. Houve um ponto em que continuou a gozar...pumbas! Dei-lhe uma bofetada e depois ela voltou a dar-me.

E: Pois...ela reagiu dessa forma e como é que te sentiste?

A2: Ah, depois as coisas resolveram-se. No 6º ano a minha mãe falou com a L., que falou com os pais dela, que se zangaram e ela pediu desculpa. No 6º ano não nos chateámos e, acho que foi no 8º e no 9º em que nos tornámos amigos.

E: E hoje em dia?

A2: Hoje em dia somos amigos.

E: Como é que foi quando passaste para o 5º ano? Do que te recordas?

A2: A única coisa que eu queria era dar uma boa impressão aos professores. Não havia coisa semelhante, eu queria dar uma boa impressão aos professores. E também foi chocante! Foi uma coisa tremenda! Mudarmos...é uma coisa...mudar de ciclo...principalmente do 1º ciclo para o 2º. O 1º ciclo era tipo, tínhamos três disciplinas em que havia testes. No 2º ciclo eram mais cinco disciplinas com testes. No 1º ciclo era Português, Matemática e Estudo do Meio. O 5º ano acho que era Português, Matemática, História, Ciências, Geografia, Educação Visual e Tecnológica...Inglês, e mais nada, mesmo assim são muitas.

E: A tua turma era a mesma?

A2: Foi sempre a mesma turma, a minha escola era tão pequena que fomos sempre da mesma turma.

E: Do 1º ano...?

A2: Do 1º ano até ao 9ºano. Até houve pessoas com quem andei desde a pré-primária, entrei lá, continuei o meu percurso lá com as mesmas pessoas.

E: Agora vamos recuar um bocadinho mais...do que é que te recordas do 1ºciclo?

A2: Do 4º ano eu recordo-me de jogarmos SuperMario mas éramos viciados, não havia nenhum intervalo talvez em que não jogássemos aquilo, eu acho que era tipo, eu acho que até era considerado ridículo, eu até digo que era ridículo, mas eu gostei imenso desses dias. Mas antes do Super Mario jogávamos *Gameboy*, jogávamos e éramos eu e dois amigos meus, o Q. e o M., que é um grande amigo meu também, esqueci-me de mencionar, jogávamos Mario Kart. Houve uma vez, jogámos aquilo às escondidas da minha mãe para podermos jogar e era tipo, o Q. e o M. estavam a fazer conspiração contra mim, o Q. suicidava-se e depois ia atrás de mim para me matar, acabava o jogo e depois ganhava o M., “Não é justo, parem com isso, não tem piada!”, “Ah não, tu passas a vida a ganhar, agora é a nossa vez!”, porque era o cromo, ninguém me ganhava.

E: Conta-me duas ou três situações, boas ou más, que te tenham acontecido no 1º ciclo.

A2: Boas...foi no 3º ano, no final do ano, em que tive Muito Bom em todas as coisas, fiquei tipo bué contente.

E: Em todas as disciplinas?

A2: Em todas as disciplinas, até a Português. Outra coisa boa foi ter ficado em terceiro lugar a nível nacional naquela coisa do Super T.

E: E situações de que te recordes com os teus colegas?

A2: Ah...não me lembro bem.

E: Como é que te davas com os teus colegas na altura?

A2: Só me dava com duas...com três pessoas...por acaso eu era tipo...eu era quase anti-social, só me dava com três pessoas e era tipo, éramos uns putos viciados em videojogos e o Sonic e o Mário e essas coisas.

E: Conta-me como foi quando entraste para a escola?

A2: Ah...quando? Na pré-primária ou quando entrei para o 1º ano?

E: Quando entraste para o 1º ciclo, para o 1º ano.

A2: 1º ano...Epá, eu até me lembro de alguns momentos.

E: Então conta-me...

A2: Foi tipo marcante. Quando entrei lá estavam os meus colegas e eu fiquei ao lado...acho que foi do M. que também andava no colégio. Então foi o seguinte: entrámos lá, os pais a olharem para nós e a tirar fotografias...mais...

E: Tiveste sempre a mesma professora?

A2: Não, tive dois anos com uma professora e outros dois com outra professora.

E: Como é que era a tua relação com as professoras?

A2: Ah, eram boas relações, exceto que acho que a primeira passava o tempo todo a gritar connosco porque nós éramos uma espécie de chimpanzés e chamava-nos bebés acho eu, por se fazer tanto barulho e sermos imaturos. A segunda acho que correu bem, com a outra professora correu muito bem...correu melhor que a primeira.

E: Lembras-te de alguma coisa que a professora te tenha dito, algum momento...?

A2: Não...Ficávamos contentes. Ainda me lembro de ler uns livros em aula. Toda a gente gozava com os meus espirros, espirrava muito alto...estava a ler um livro...atchim, cinco vezes! Toda a gente parava e depois continuava a ouvir a história.

E: Olhando para todo o teu percurso escolar, qual foi a melhor coisa que te aconteceu?

A2: A melhor coisa que me aconteceu...tenho várias coisas boas que aconteceram, mas provavelmente a melhor foi ter conseguido, após tanto tempo, o meu 4 a Português. Do quinto até ao oitavo só tinha 3...já estava farto de ter 3. E depois acabei o primeiro período do nono ano: 4. A minha mãe chega a casa: “Parabéns A! Então tiveste 4.”; “4?! Tive 4 a Português? O quê?”. Fiquei bué contente. Continuámos o segundo período, 4 a Português! “O quê? 4 a Português? Impossível!”. Senti-me bué contente.

E: E a pior coisa que te aconteceu no teu percurso escolar?

A2: Foi a minha negativa, 41% a Português. Fiquei tipo, toda a gente a reconfortar-me: “Oh André, não fiques assim.”, o F., um mau aluno obviamente, “André, não fiques assim. Eu passo a vida a ter negativas.” E eu tipo: “Oh homem, devias estar era preocupado contigo mesmo.” (risos)

E: Gostava de saber quem é ou quem foi a pessoa que mais te ajudou no teu percurso escolar.

A2: Ah...isso é um bocado difícil. A minha mãe se calhar até ajudou um bocado, não ajudou muito porque quando eu ficava stressado ela dava-me as dicas, ela nunca me via estudar, nunca estudava, mas só dava dicas quando eu tinha más notas, para respirar fundo, rever bem...foi ela que me deu a ideia de fazer resumos, o que me ajudou imenso, a História, por exemplo. Sexto ano, tinha sessentas, correu muito mal. Sétimo ano, comecei a fazer resumos e comecei a tirar os primeiros setentas e oitentas.

E: Para ti como seria a escola ideal?

A2: Ah, não há escola ideal...Mas, para mim, se calhar, uma escola ideal é uma escola pequena. Eu queixava-me muito do colégio ser pequeno, mas mudei de ideias. Eu acho que uma escola pequena é o melhor, porque tipo, estamos...sentimos conforto, já não temos de ficar perdidos no meio da escola, sozinhos. Como era pequena nós dávamo-nos sempre com as mesmas pessoas, conhecíamos as pessoas e até nos dávamos com os alunos dos anos anteriores. E só havia uma turma, portanto a turma nunca mudava.

E: Gostava de saber como achas que vai ser o próximo ano.

A2: Ah, não deve ser diferente do décimo. A única diferença é que vai haver exames, de Filosofia e Geografia. Estou feito.

E: O que é que achas que vai mudar?

A2: Mudar? Não sei...

E: Como é que achas que vai ser a tua vida daqui a dez anos?

A2: A minha vida? Não sei...uma coisa é certa, talvez viva sozinho, não penso em casar. Penso em ter um bom trabalho, uma casa pequena para não gastar muito dinheiro e usar coisas como roupa, comida, entretenimento, lazer...e se tiver muito dinheiro não vou gastar parte dele num carro de luxo, para quê ter um carro de luxo para não poder andar a trezentos à hora pelas estradas?

E: O que achas que os teus pais gostariam que fosses?

A2: Eu ainda me lembro antes de fazer os testes psicotécnicos, a minha mãe tinha a mania de dizer “Tu vais para engenharia para ganhares muito dinheiro na Noruega, tu vais para engenharia.” Testes psicotécnicos...eu tipo, eu queria ir para Economia, porque eu sabia que era uma coisa que me ia correr bem. O homem disse assim: “O teu filho devia ir para Economia, mas nunca, nunca nenhum tipo de engenharia minha mãe!”. E eu: “Eu sabia mãe, eu sabia!”

E: Há mais alguma coisa sobre o teu percurso escolar que queiras acrescentar?

A2: Não, acho que já está tudo.

E: Muito bem, obrigada pela tua colaboração.

Anexo D. Recorte das entrevistas em UR e transformação em Subcategorias, Categorias e Temas.

Anexo D1. Recorte da entrevista em UR e transformação em Subcategorias, Categorias e Temas - Entrevista ao Ricardo.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE SI PRÓPRIO	Perceção positiva enquanto aluno	Sem explicitação	/Considero-me um bom aluno./	1
		Atento	/Presto atenção à aula./	1
		Cumpridor	/Não atrapalho a aula/ /Faço algum exercício./ /faço o que a stôra pede/	3
		Responsável	/trago o material, sempre/ /trago os livros/	2
		Prestável	/Ajudo no que for preciso./ /Quando acabo o exercício ajudo alguém/ /ou então peço ajuda./	3
	Perceção positiva enquanto indivíduo	Tímido	/Tímido/	1
		Bem educado	/Bem educado/	1
	Desconhecimento da heteroperceção	Falta de informação	/Não sei o que é que os meus colegas pensam sobre mim./	1
		Falta de interesse	/Nunca perguntei./ /Nunca me disseram./	2
	Dificuldades na interação com pares	Ausência de Interação	6ºano: /ia à biblioteca durante os intervalos./ 7ºano: /ficava nos intervalos sentado num banco/ /ou numas escadas a jogar telemóvel./ 9ºano: /la à aula/ /Lanchava/ 10ºano: /Vou para a aula/ /depois da aula para o intervalo/ /depois volto para a aula/ /Lancho/ /ou jogo no telemóvel/ /Agora voltei a passar os intervalos da mesma forma. (sentado num banco ou numas escadas a jogar telemóvel.)/ /Fora da escola não combinamos nada./ /Nunca me ajudaram./ /Nunca foi necessário./	14

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE SI PRÓPRIO	Dificuldades na interação com pares	Interação indiferenciada	10ºano: /de vez em quando vou ter com alguém/ /ou vou ter com alguém/ /Não vou ter com ninguém em particular/	3
		Interação exclusiva com colegas de turma	1ºciclo: /Tinha alguns (colegas) que iam lá a casa, o D./ 7ºano: /Mudei entretanto/ /Comecei a ir ter com os meus colegas/ 9º ano: /Foi o ano em que eu mais convivi com os meus colegas/ /Iam de vez em quando lá a casa./ 10ºano: /Fora da sala relaciono-me bem com os meus colegas./ /Passo mais tempo com o P., J., o T., o M./ /Mantenho o contacto com o D./ /Voltou para a minha turma no décimo ano./ /Vou ter com os meus colegas de turma/ /São todos da minha turma./	11
		Inexistência de uma relação privilegiada de amizade	/Não tenho nenhum melhor amigo./	1
	Motivações para a interação	Realização de jogos nos intervalos	7ºano: /Comecei a jogar com eles /sueca, era mais sueca/ /ténis de mesa/ /jogos.../ 9ºano: /Conversávamos quando chegava/ /Jogava sueca com os meus colegas/ /De vez em quando jogávamos à bola./ /Era outro tipo de ambiente./	8

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE SI PRÓPRIO	Motivações para a interação	Conversas sobre diversos assuntos	10ºano: /Eu e os meus colegas conversamos./ /Conversamos sobre os mais diversos assuntos./ /Conversamos sobre jogos de computador./ /Falamos da aula./ /Não conversamos sobre nenhum assunto em particular/	5
		Ausência de participação	/Nunca participei nas atividades./ /Eles têm um campeonato de futebol, desportos./	2
	Dificuldades na participação	Desvalorização das atividades	/Acho que está boa a escola./ /Não estou a ver nenhuma atividade que gostasse que a escola tivesse./	2
PERCEÇÃO SOBRE OS COLEGAS	Perceção positiva	Sem explicitação	/Alguns são bons./	1
	Perceção negativa	Decorrente de comportamento inadequado na aula	/Outros só atrapalham a aula./ /Fazem muito barulho./ /atiram coisas para o ar/ /interrompem o stôr./ /A turma não é tão boa./	5
REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA	Concepção de bom aluno	Comportamento adequado	/Não atrapalha a aula./	1
		Responsável	/Um bom aluno é um aluno responsável/ /Traz as coisas./ /Tem o caderno em dia./	3
	Concepção de mau aluno	Comportamento inadequado	/atrapalha a aula./	1
		Irresponsável	/além de não fazer o que um bom aluno faz/	1
	Concepção de bom professor	Interessado pelos alunos	/que quer saber dos alunos/ /A minha DT do ano passado foi uma boa professora./ /Queria saber de nós./ /Queria a turma unida./ /A turma tinha vários grupinhos./ /a stôra queria todos juntos./ /Fez atividades para que isso acontecesse./	7

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i	
REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA (CONT.)	Conceção de bom professor	Interesse pela profissão	/que não quer só o ordenado no final do mês/	1	
		Assíduo	/É um professor que dá as aulas/	1	
	Conceção de mau professor	Falta de interesse pelos alunos	/É o contrário./ /Que não quer saber dos alunos./	2	
		Falta de interesse pela profissão	/A stôra de Francês do ano passado foi uma má professora./ /Ficava só a contar histórias da vida dela./ /Que só quer o ordenado no final do mês./	3	
		Pouco assíduo	/É um professor que não dá as aulas./ /Quando aparecia não dava aulas./ /Nem sequer aparecia na escola./	3	
		Dificuldade em imaginar-se no papel do outro	/Se eu fosse professor não sei como faria./ /Não sei como seria em relação aos meus alunos./ /Não sei como daria as aulas/	3	
	Conceção da escola ideal	Boas condições (sem explicitação)	/É uma escola com boas condições./	1	
		Bons professores e alunos	/Com bons alunos./ /Com bons professores./	2	
	PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Situações significativas do percurso escolar	Dificuldades no início da escolaridade	1º ano: /Eu tinha dificuldade em escrever números por extenso./ /Ficava sempre a copiar os números das paredes./ /Tinha o número e depois estava escrito em baixo por extenso, e eu copiava daí./	3
			Existência de momentos de silêncio na aula	/Temos minutos de silêncio./ /Além da bagunça dos alunos/	2
Atitudes de compreensão e apoio por parte dos professores			/Depois foi uma boa stôra./ /Compreendeu-me de uma certa forma/ /Ajudou-me nos exercícios. /	3	

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Situções significativas do percurso escolar	Participação em atividades	8º ano: /nós tivemos uma banca de rifas numa feira./ /Particpei fazendo as rifas./ /Particpei vendendo algumas coisas./ /Acho que essa atividade foi boa./ /pelo convívio/	5
		Férias prolongadas	/Eu tive as maiores férias de todas, do 2º ao 3º, de junho até fevereiro/	1
		Castigos/punições	1º ano: /a stôra de primeiro ano uma vez puxou as minhas orelhas com força/ /Fiquei com uma cicatriz até ao quinto ano/ 2º ano: /No segundo ano a stôra rasgou-me o caderno./ 10º ano: /Ouvimos a stôra a ralhar connosco durante esses minutos de silêncio/	4
		Mudanças constantes de escola	/Aconteceu tanta coisa./ /Andei em tanta escola./ 2º ano: /No segundo ano estava noutra escola, no Laranjeiro/ 3º ano: /Fiz de fevereiro até abril no Brasil/ /Fiz de abril até junho em Portugal./ /Não mudou nada quando vim para Portugal./ /quando eu vim para cá já estava no final do ano/ 5º ano: /Mudou a escola/	16

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Situações significativas do percurso escolar	Mudanças constantes de escola	<p>6º ano: /Era na Escola Básica Y./ /não era a mesma do 7º/</p> <p>7º ano: /Mudou a escola./ /só tinha sétimos e quintos anos/~</p> <p>8º ano: /era a mesma escola do 9º./</p> <p>9º ano: /Gostava de ter continuado na mesma escola./ /O melhor ano do meu percurso escolar foi o 9º ano./</p> <p>10º ano: /Estou na escola X./</p>	
		Mudanças constantes de espaço físico	<p>1º ano: /Era na mesma escola./ /Era noutra sala do andar de baixo./ /Eu era um dos da frente, na fila do meio./</p> <p>3º ano: /No Brasil a escola era uma escola nova/ /Estava mais inteira/ /sem vidros partidos./ /ainda estava em construção/ /A forma era quadrada./ /Tinha um género de um espaço no meio das salas./ /Na frente tinha um campo de areia, um escorrega.../ /Lembro-me de estar sempre no mato que a escola tinha, à volta, a fazer esconderijos./ /Voltava para casa a pé, era na rua ao lado./ /Lembro-me que a mesa era a quarta da janela, que era o segundo a contar para trás./ /Eu gostava mais de estar cá/ /Enquanto estive lá (no Brasil) senti-me bem./</p>	15

(cont.)

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Situações significativas do percurso escolar	Mudanças constantes de colegas	5ºano: /Mudou a turma./ /Estava na pior turma da escola./ /A DT dizia que éramos tão maus./ /nem sequer conseguíamos ser bons em alguma coisa/ /Era diferente/ /Era a primeira vez que eu tinha visto pessoas mais velhas que eu na mesma turma que eu./ 7ºano: /Mudaram os colegas./ /A turma em que eu estava era a pior da escola./ 8ºano: /A turma mudou toda/ /Toda a gente do sétimo ano saiu da escola, praticamente./ 9ºano: /a turma era a mesma/	11
		Mudanças constantes de professores	3ºano: /Tive quatro professores no 3º ano/ /três no Brasil/ /em Portugal tive um stôr para tudo./ /Tive duas stôras, uma que era de tudo e outra que era de Inglês./ 6ºano: /Os professores eram bons/ 7ºano: /Mudaram os professores./ 9ºano: /os professores eram os mesmos./	7
		Existência de bom ambiente escolar	/Gostava mais da escola anterior./ /mas eu gostava./ /Tinha uma boa turma./ /Tinha bons stôres./ /O ambiente era melhor./ /Toda a gente se conhecia./	9

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Implicações das mudanças	Alterações nos horários	<p>3º ano: /No Brasil em fevereiro é o primeiro período./</p> <p>4º ano: /não tínhamos um horário da mesma forma que tínhamos no quinto./</p> <p>5º ano: /Mudou o horário/</p>	3
		Alterações nas disciplinas	<p>/Inglês só tinha às terças e quintas. (no 3º ano)/</p> <p>/Nós tínhamos Português e Matemática todos os dias.(no 4º ano)/</p> <p>/No quinto ano não tínhamos Português e Matemática todos os dias./</p>	3
		Maior exigência a nível dos conteúdos	<p>10º ano: /Temos que estudar mais./ /É mais complicado./ /É diferente/ /Eu já estou a ver que o 10º é difícil./ /É outro ritmo no 10º ano/</p>	5
		Aumento de dificuldades na aprendizagem	<p>3º ano: /Eu perdi matéria no 3º ano./ /Tinha muitas dificuldades em fazer contas de dividir./ /Também não sabia muito bem a tabuada./ /Como eu tinha perdido muita matéria no 3º tentava acompanhar./ /Como eu tinha perdido muita matéria tentava acompanhar./ /Fiquei com muita matéria para dar, quer dizer, deram, mas eu não assisti./ /Tentei apanhar, no terceiro e no quarto./</p>	7

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Influência da família no percurso escolar	Dificuldades na relação com o pai	/Ele saiu de casa./ /Fora da escola o meu pai foi atrás de mim./ /Queria ver-me, acho eu./ /Eu não queria ver o meu pai nessa altura./ /Ele era mau./ /Ele era má pessoa./ /Dizemos: «Olá, adeus.»/ /E já é muito bom./	8
		Acompanhamento escolar por parte da mãe	/A minha mãe talvez./ /Ajudou-me várias formas./ /Indo à escola/ /Fazendo exercícios, aqueles que ela sabia./ /Dando motivação para eu ir à escola./	5
EXPETATIVAS FUTURAS	Em termos académicos	Antecipação de dificuldades académicas	/O próximo ano vai ser mais difícil que o 10º/ /Acho que a matéria que vai ser mais difícil./ /Para o ano vai ser pior, penso eu./ /É o que toda a gente tem-me dito./ /Quem me tem dito que vai ser mais difícil são as professoras, amigas que já foram à escola./	5
		Antecipação de mudanças no grupo	/Acho que a turma vai ser menor./ /Acho que muitos vão mudar de curso./ /Acho que outros vão chumbar./	3
	Em termos profissionais	Integração no mundo de trabalho	/A trabalhar./ /Programação/ /Fiz testes psicotécnicos./ /o resultado foi ou programador de alguma coisa/ /ou pastor./ /Foi o que deu resultado./	6

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i	
EXPETATIVAS FUTURAS	Em termos profissionais	Concordantes com as expectativas dos pais	/O que eu melhor encaixar/ /é programação./ /Ou então alguma área de Informática./ /em Inglaterra, provavelmente./ /Por causa do meu pai/ /por causa de complicações que temos cá, financeiras e judiciais./	6	
		Comportamento ao longo da entrevista	Dificuldade em recordar episódios	/Não me lembro assim de nada/ /Não tenho nenhuma situação menos boa para contar que tenha acontecido este ano./ /Não me lembro de uma situação boa que me tenha acontecido este ano./ /Mas agora não me lembro de nenhuma.(situação na aula)/ /Não me recorde de nenhum episódio menos positivo./ /Não me recorde de nada de especial./ /Não me lembro de nenhum episódio que tenha acontecido./ /Não me recorde de nenhuma situação na escola./ /Não me lembro assim de nada de especial./ /Não me lembro de nenhuma situação./ /Não sei qual foi a melhor coisa que me aconteceu na escola./ /Não me lembro da professora./ /Não me recorde dos meus colegas do 1º Ciclo./ /Eu andava na pré-escola, é por isso que não me lembro./	14
			Dificuldade em expressar sentimentos	/Não sei dizer como me senti./ /Não sei porquê/	2

Anexo D2: Recorte da entrevista em UR e transformação em Subcategorias, Categorias e Temas - Entrevista à mãe do Ricardo.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O FILHO	Perceção positiva enquanto aluno	Sem explicitação	/O Ricardo sempre foi bom aluno/ /é um bom aluno/	2
		Responsável	/é obediente/ /é assíduo/ /Ele é pontual/ /pontual/	4
		Bons resultados	/tem boas notas/ /acompanha bem a Educação Física, que era onde ele tinha mais dificuldade, felizmente agora está bem./	2
	Perceção positiva enquanto indivíduo	Calmo	/é extremamente calmo/ /sempre foi muito sossegadinho./	2
		Pacífico	/o Ricardo não se mete em confusão/ /não se mete muito em confusões/	2
		De relacionamento fácil	/Eu acho que se relaciona muito bem/ /eu acho que sim, eu acho que sim./ /tem uma boa relação com os alunos, tanto na parte da solidariedade, como no respeitar cada um deles/	3
		Amigo	/bom amigo/ /É bonzinho/	2
		Pouco falador	/ele fala pouco/ /O Ricardo fala tão pouco comigo que às vezes eu tenho que arrancar palavra por palavra dele.../ /não contava as coisas para mim/	3
		Heteroperceção positiva dos colegas relativamente ao filho	/eles gostam dele/ /a verdade é que eles gostam dele/ /gostam bastante do Ricardo/ /eles encaram ele como um bom colega/ /um bom amigo/ /é bom colega/ /tem bons colegas./ /Tem colegas que cumprimentam ele na rua/ /é fora do âmbito escolar, acaba por ser amigo/ /Eu fico contente quando vou na rua com ele e os colegas o cumprimentam com alegria/ /vêm-me na rua e fazem alguma observação a meu respeito para o Ricardo/ /são colegas de escola, não é amigo ali dos vizinhos, são colegas de escola./ /eu acho que isso é bom/ /é bom para as limitações do Ricardo/ /eu acho que isso é bom, isso é óptimo, não é?/	15

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O FILHO	Dificuldades na interação com pares e na participação em atividades	Tendência para se isolar	/é muito complicado/ /passa muito tempo em casa no computador/ /ele fica muito no canto dele/ /Não é mais porque o Ricardo se limita/ /por mim tinha aqui todas as semanas noite do pijama para ele se divertir com os colegas/ /mas ele não quer/ /ele não gosta muito de sair/ /fica à parte dos amigos/ /não interage muito com os meninos/ /mesmo com os que gostam dele da escola, ele fica à parte/ /Fora da sala (...) fica muito na dele, não é?/ /dá a impressão de ele ser egocêntrico, individualista, qual é a outra palavra, metido à besta, <i>snob</i> /	12
		Crescente interação com colegas de turma ao longo do último ano	9ºano: /Interage com os colegas cada vez mais/ /Interage muito bem atualmente com os colegas/ /embora sempre com alguma reticência com a maneira de ser dele,/ /Ultimamente tem interagido mais/ /tem interagido mais com eles/ /Ultimamente tem pensado melhor sobre os colegas, não é?/ /o facto de ele interagir mais também tem sido melhor/ /ultimamente tem vindo a jogar cartas/ /Ele melhorou a comunicação/ /mudou a comunicação/ /mudou a relação dele com os outros/ /e dos outros para com ele/ /mudou para melhor./	13
		Inexistência de relação privilegiada de amizade	/que eu tenha conhecimento não/ /um colega que puxou por ele e se destacou na vida dele...que eu tenha conhecimento não./ /Não/ (não há nenhum amigo relevante na vida do Ricardo) /Colegas, que eu tenha conhecimento, não./	4
		Ausência de participação em atividades	/Não/ (não acho que a escola proporcione atividades interessantes) /não acho que tenha/ /não acho que a associação de pais, não acho que a própria escola faça este tipo de convívio e de atividades para os jovens e família na escola/ /não acho, não mesmo./	4

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA	Conceção de bom aluno	Responsável	/é o que faz os TPC`s/	1
		Interessado	/que também investe nele próprio para enriquecer/	1
		Pontual	/pontual/	1
		Assíduo	/assíduo/	1
		Respeitador	/que respeita os professores e os colegas/ /que tenha reverência pelos seus professores/ /que respeita os professores/ /que respeita as regras da sala de aula/	4
	Conceção de mau aluno	Desinteressado	/Não investem nada/	1
		Comportamento inadequado	/vão lá inclusive atrapalhar os outros/ /Deixam os professores de rastos/	2
	Conceção de bom professor	Interessado pela profissão	/não é só aquele que ensina os módulos que vêm do estado para a criança/ /aquela coisa mecânica que tem, formatada (...)tem que investir fora, fora daquele módulo com os alunos e com os pais/	2
		Compreensivo	/tem o <i>feedback</i> , tem abertura para falar com pais e com os alunos./	1
	Conceção de mau professor	Falta de interesse pela profissão	/que só faz aquilo/ /que só que receber o ordenado no final do mês e mais nada/	2
		Demasiado sério	/leva tudo ao pé da letra/	1
	Perceção positiva sobre a escola atual	Sem explicitação	/eu considero uma boa escola,/ /Eu acho que ele teve uma boa escola, esses últimos três anos/ /mas mais os últimos três anos/ /foi uma boa escola./	4
		Em termos de estruturas físicas	/são mesmo muito boas, biblioteca, recursos, são muito boas./ /As escolas aqui, a nível de estruturas são muito boas/	2
	Conceção da escola ideal	Dinamiza atividades, conferências e formação para os pais	/um dos investimentos que a escola deveria fazer (...) é um psicólogo fazer algum tipo de conferência/ /eu acho que deveria ter(...)atividades, conferências, convívios nas datas importantes, dentro da escola, formação para os pais./ /ou então mandar uns convites bonitinhos, convites com lacinho, umas coisas mais bonitinhas/ /a parte do secretariado da escola é para isso/ /Acho que seria o ideal/ /eu acho extremamente importante/	6

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA	Conceção da escola ideal	Promove o convívio entre pais	<p>/uma das coisas que eu acho fundamental (...) é o convívio entre os pais na escola/ /Eu acho que esse tipo de actividade as escolas deveriam implementar cada vez mais/ /Fazer alguma coisa que os pais convivessem mais/ /quanto mais isso fosse implementado nas escolas, menos <i>bullying</i> iam ter/ /é extremamente importante os pais se conhecerem./ /chamar um psicólogo para fazer umas conferências/ /fazer um convívio, uma coisa light, uma bebida light, alguma coisa em que os pais pudessem interagir uns com os outros./ /fazer um baile, uma coisa assim que chamasse os pais na escola para que conhecessem o pai do amigo do meu filho, a mãe do amigo do meu filho./ /isso cada vez mais seria mais interessante para as crianças e para os pais que iam estar mais descansados por saber com quem é que o filho anda, ou a filha anda./ /E o <i>bullying</i> ia, ia...devagarinho desaparecia./ /se houvesse um <i>feedback</i> da parte escola por trazer os pais na escola para esse tipo de atividade, não só para as reuniões mecânicas(...)porque isso é uma seca/ /eu acho extremamente importante que os pais se conheçam/ /é extremamente importante os pais se conhecerem/ /para saber com quem é que os meus filhos andam./ /fazer um convívio (...) alguma coisa em que os pais pudessem interagir uns com os outros./ /fazer um baile, uma coisa assim que chamasse os pais na escola para que conhecessem o pai do amigo do meu filho, a mãe do amigo do meu filho./ /para os pais conversarem/ /para que os pais se conhecessem melhor/ /para que possa chamar os pais e os pais poderem compreender que há diferença dentro sala de aula e que deve ser respeitada pelos filhos./</p>	19
		Promove atividades de convívio entre os alunos	<p>/e os alunos também./ /O que poderia melhorar nessa escola (...) seria mais o convívio entre alunos/ /atividades extracurriculares entre alunos e pais./ /As atividades que eu entendo como interessantes seriam coisas mais...extra, extra, aquilo que vem como módulo para a escola/</p>	4

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Situações significativas do percurso escolar	Percurso global positivo (sem explicitação)	/ele teve um bom percurso escolar./ /o percurso escolar acho que foi bom até agora./ /Eu vejo de uma maneira positiva/ /Em todos os aspectos então, foi bom/ /acho que foi bom até agora.../	5
		Situação de rejeição do contacto físico (Pré-escolar)	/na pré tinha um garoto, um menino que estava lá a fazer estágio, acho que ele era auxiliar de acção educativa/ /E esse jovem tinha a mania de pôr os alunos sentados no colo/ /e o Ricardo não suportava isso./ /Então ele não queria ir para a escola às quartas-feiras/ /porque o garoto ia lá./ /O Ricardo não podia com ele, não podia./ /Mas eu não sabia porquê./ /Então fui falar com a educadora, /ele não queria ir para a escola./ /Então eu é que fui tentar descobrir e falar com a direcção do Jardim onde ele estava para ver o que é que estava acontecendo./ /Não era nada de mais/ /segundo o que eu consegui apurar era só, porque o garoto pegava as crianças para sentar ao colo/ /e o Ricardo não podia com esse contato, com esse chamego, com essa coisa./	13
		Dificuldades no início da escolaridade	/A entrada dele para a escola e mesmo a Pré, foi um pouco complicado./ /Ele estava sempre muito em silêncio/ /Na altura era muito difícil arrancar coisas do Ricardo/ /O 1º ano foi muito complicado./ /eu acho que o primeiro ano foi um ano...foi uma má experiência./ /O 1º ciclo foi muito complicado./	6
		Desvalorização de comportamentos por parte dos professores	1º ano: /ele não olhava diretamente como nós olhamos/ /como não tinha especialidade nenhuma, não sabia nada, tinha que procurar um especialista./ /A escola, os professores, por mais formação que tivessem, não descobria nada/ /não me dizia nada/ /Esse foi o grande problema/ /se ele fosse estabilizador, talvez acordasse mais os professores/	(cont.)

(cont.)

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Situações significativas do percurso escolar	Desvalorização de comportamentos por parte dos professores	/era o preferido porque não fazia bagunça/ /então ninguém ligava/ /foi muito complicado./ /infelizmente, não sei se são todas (as escolas), não investem no caso/ /se o Ricardo fosse um mau aluno, se o Ricardo fizesse outro tipo de distúrbio eles poderiam fazer alguma coisa/ /mas o Ricardo não, portanto eles não investem nada, está tudo bem./ /Nunca detetaram nada, absolutamente nada./ /Não, não./ (nunca detetaram nada) /Era sempre ao contrário, sempre eu que ia atrás/ /Então sempre era eu que ia ao encontro./	16
		Incerteza prolongada sobre o diagnóstico	Educação Pré-escolar: /(...)quando ele já estava na Pré, fui eu própria que levei ele na psicóloga a primeira vez/ /levei ele na terapia da fala a primeira vez/ /ele tinha muita dificuldade em falar/ 2ºano: /No segundo ano ele já estava na psicóloga/ /ele já estava a ser acompanhado/ /embora a psicóloga ainda não tivesse descoberto o que é que ele tinha/ /mas eu sabia que ele tinha alguma coisa/ /eu tinha a certeza absoluta, mas não sabia o quê, o nome/	8
		Castigos injustos	1ºano: /foi a primeira professora dele (...)também tinha formação em EE/ /mas não sei, as coisas não funcionaram muito bem./ /Ela às vezes até castigava o Ricardo injustamente/ /muita coisa ficou camuflada./ /eu me revoltei muito/ /cheguei à porta da escola e saíram todos os alunos menos o Ricardo/ /Ele ficou dentro da sala de aula/ /o trabalho que ela deu para todos o Ricardo não conseguiu acompanhar./ /Mas eu acho que o problema estava nela/ /porque o Ricardo não era um mau aluno, ele era um bom aluno, né?/	(cont.)

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Situações significativas do percurso escolar	Castigos injustos	<p>/bem de outra maneira mesmo/ /e eu estava atenta./ /A partir daí, isso foi logo no início do ano letivo, ela passou a ter mais atenção com o Ricardo/ /quando havia algum problema ela me telefonava/ /até mesmo se o Ricardo se sujasse, como aconteceu com lama na escola, ela telefonava para ir trocar a roupa, estava muito, muito mais atenta com o Ricardo/ /A partir daí, dessa conversa e desse episódio ...os caminhos começaram-se a abrir/ /ela às vezes me chamava na escola para me dizer que nem tudo é mau/ /Ela sabia que ele era bom aluno/ /sabia que ele tinha limitações/</p>	19
		Transição do 1º para o 2º ciclo, associada a sentimentos de preocupação por parte da mãe	<p>5ºano: /Do 4º para o 5º (..) houve muita preocupação da minha parte/ /no 5º ano ele já tinha, sei lá, oito professores ou mais./ /eu me preocupei muito, muito, muito com a adaptação dele na escola/ /eu mobilizei um pouco a escola, a diretora de turma, os professores e investi.../ /estava muito em cima do acontecimento/ /Eu acho que a minha preocupação foi muito maior do que a adaptação dele, foi muito maior./ /Na altura, eu tinha mais tempo que agora para estar em cima/ /até às vezes ele esquecia-se em casa do estojo, do lápis e borracha, e eu ia lá levar./ /além de ele perder o passe e nunca mais encontrar/</p>	9
		Rejeição por parte de colegas	<p>/houve um tempo em que ele andava inclusive triste por os colegas o porem de parte./ /as crianças na escola não estão preparadas para lidar com a diferença/ /não estão preparadas para esse tipo de coisa./ /O que marcou de negativo...agora falando mais como mãe, foi mais a rejeição dos colegas/ /talvez não bem a rejeição dos colegas mas o facto de os alunos, das crianças não estarem preparadas para lidar com a diferença e para aceitar a diferença/ /Essa parte é que marcou mais/ /sem dúvida, eu acho que isso marcou muito, pela negativa./</p>	7

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Situções significativas do percurso escolar	Falta de apoios por parte da EE	<p>5ºano: /Também procurei o professor de EE/ /e nos atendeu/ /eu fiz esse pedido./ (de avaliação) /Foi avaliado./ /E o professor disse que estava tudo ótimo./ /infelizmente ele devia estar na profissão errada/ /ele não tinha nenhuma qualificação/ /Boa pessoa, mas para estar a fazer o trabalho que ele estava a fazer...não, isso não./ /ele não foi muito educado as vezes que o procurava para falar do Ricardo/ /não gostei/ /não gostei mesmo./ /aquele senhor não devia estar onde estava/ /era um zero à esquerda/ /só teve no quinto com esse professor/</p>	14
		Estabilidade decorrente de frequência na mesma escola nos últimos três anos	<p>7ºano: /No sétimo ele já estava nesta escola/ /vivia em Almada, mas ele queria continuar nesta escola/ /Vinha de Almada para cá, de transporte, de comboio, autocarro/ /eu tinha que o deixar na estação/ /também não foi assim muito difícil/ /era uma coisa que ele gostava de fazer/ /apesar de ser um transtorno a nível de quilómetros e até mesmo de dinheiro e tudo, e de tempo, muito tempo nos transportes/ /mas ele gostava muito/ /foi o ano mais difícil dos três, o primeiro ano, o 7º.../ /mas foi melhorando./</p> <p>9ºano: /Ele está há 3 anos nesta escola/ /quanto mais tempo fica na mesma escola e com os mesmos professores e com as mesmas turmas, acaba por ir encaixando./ /Os dois últimos anos marcaram, muita coisa positiva/ /sem dúvida, os dois últimos anos, agora ao certo.../ /O facto da estabilidade na escola com professores e alunos também dá estabilidade psicológica para ele /Eu acho que as coisas melhoraram/ /Eu acho que pela estabilidade da escola./</p>	17

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Situções significativas do percurso escolar	Resultados obtidos a Educação Física (intervenção da mãe, compreensão das características e valorização do empenho do filho)	/o facto de ele ter tido 2 na Educação Física/ /eu de uma certa forma, com uma carta e com a direção da escola, não é que exige, mas .../ /coloquei a minha posição como mãe do Ricardo,/ /para que ele não tivesse 2 que era injusto./ /não faz Educação Física tanto como os outros/ /porque ele não tem a coordenação como os outros devido às limitações./ /E automaticamente e por mérito...Ele subiu para 4 a nota/ /mas foi por mérito/ /por fazer mais/ /por se esforçar mais/ /Isso foi uma notícia boa./	11
		Situações de humilhação por parte de colegas	5ºano: /Uma das situações que revoltou bastante a nível negativo foi o J. que foi quem bateu nele/ /eu não diria bem <i>bullying</i> , porque foi um facto isolado/ /foi um caso isolado/ /o J. deve-se ter irritado com o silêncio do Ricardo/ /deu-lhe uma chapada em sala de aula/ /eu reagi, claro./ /fiquei assim um pouco assustada/ /E na altura isso não foi nada bom./ /Agora já vejo com outros olhos/ /não foi nada de grave/ /mas na altura não foi nada bom./ /Entretanto devagarinho fui tentar conhecer os pais e depois conhecer melhor o João./ /Mas em relação ao Ricardo foi mesmo um facto isolado./	13
		Participação do filho no Clube de Teatro	9ºano: /o clube de teatro/ /foi fantástico./ /O clube de teatro ajudou imenso /coloquei ele no teatro da escola/ /foi ótimo, a interação dele com o clube de teatro/	5
		Participação numa formação pontual para pais	/Houve uma formação fantástica na escola/ /foi um enfermeiro e uma enfermeira a dar formação/ /foi mais coisas, mais como um diálogo entre os pais./ /Foi no Carnaval do ano passado/ /Eu acho que deveria ter tantos pais ali, tinha oito/ /desanima um pouco por parte da escola/ /Tinha várias inscrições e apareceram oito pais, não é?/ /Eu não falto, eu não falto/	8

(cont.)

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Situções significativas do percurso escolar	Apoio e compreensão parte dos professores e directores de turma	<p>5ºano: /A diretora de turma/ /à primeira vista (...) parecia pistoleira/ /mas é uma pessoa incrível./ /é uma pessoa impecável/ /depois que eu a fui conhecendo e conversando mais, impecável./ /ela sempre foi muito atenciosa com o Ricardo, comigo, como mãe/ 9ºano: /No final do ano fiz uma homenagem aos professores, à direção da escola, porque foram fantásticos/ /eles foram muito, muito, mesmo muito bons./ /Aconteceu muita coisa boa/ /eu procuro às vezes destacar mais isso nos professores./ /a professora de Educação Moral e Religiosa também sempre foi fantástica com o Ricardo/ /E os professores de teatro/ /Os professores do clube de teatro (...) foram fantásticos./ /foram pessoas que eu acho que ajudaram/ /professores, diretores de turma, a direção da escola, isso sim./ (foram relevantes na vida do Ricardo) /têm ajudado bastante, todos eles./ /Nesses últimos três foram duas directoras de turma/ /com a anterior também sempre tive uma boa comunicação/ /acho que foram grandes ajudas para ele./</p>	19
		Apoio por parte da atual direcção da escola	<p>/As vezes em que eu cheguei à escola para pedir...conversar sobre algum assunto/ /sempre tive uma boa atenção por parte da escola./ /sempre a dizer que o R. está muito bem, inclusive o director da escola/ /a admirar muito o Ricardo/ /ele disse que o Ricardo é especial/ /mas é mais especial/ /o Ricardo não é só especial por ser Asperger/ /ele é mesmo muito especial/ /É bom ouvir isso por parte da escola/ /apesar de tanta dificuldade que ele tem, ele acaba por sem querer, chamar a atenção de uma maneira muito especial/ /pela educação, pelo comportamento, então é bom, são muitas coisas boas./</p>	11

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
------	-----------	--------------	---------------------	----------------

PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Perceção das mudanças	Insatisfação por parte do filho relativamente à última mudança de escola	/já se sentiu bastante de deixar esta escola./ /Se fosse na mesma escola que ele estava não ia fazer diferença./ /se ele continuasse aqui o 10º, 11º, 12º, não ia fazer diferença./	3
		Dificuldades na adaptação à mudança	/Agora é uma nova adaptação não é?/ /Uma nova adaptação é sempre muito complicado/	2
	Influência da família no percurso escolar	Contacto regular com a escola	/quando é preciso claro que vou/ /eu acho que sou um pouco chata/ /porque telefono/ /estou sempre em cima do acontecimento/ /eu invisto muito na escola, nos professores e na assiduidade do Ricardo/ /como encarregada de educação, eu acompanhei muito também./	6
		Participação ativa nas reuniões	/vou a todas as reuniões/ /Vou sugerir que logo próximo ano tenha uma reunião com o psicólogo para dar conhecimento para os pais, nesse caso, pais e professores./	2
		Comunicação frequente com os professores e directores de turma	/a gente tem que saber lidar muito com eles/ /os pais, principalmente quando há alguma situação especial, têm que saber lidar muito com os professores/ /lidar bem, lidar bem com os professores./ /eu tenho sempre uma grande comunicação com os directores de turma/	4

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
------	-----------	--------------	---------------------	----------------

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
		Boa adaptação à escola	/Escola Giacometti(...)em princípio ele vai para lá./ /É uma grande expectativa/ /eu espero que seja bom/ /Vamos ver, espero que seja bom./ /espero que para a próxima escola continuem (os colegas) a gostar (de mim)/	5
Expetativas futuras	Ambivalente em termos académicos	Dificuldades de adaptação à nova escola	/Vai sentir uma grande mudança/ /vai ser ruim no início/ /eu acho que vai./ /vai ser um pouco complicado no início./ /Então é complicado, é complicado/ /Colegas, professores, nova escola, funcionários, é uma escola...quer dizer, é uma escola normal como muitas outras, mas com sobrelotação não é?/	6
		Progressão nos estudos até à faculdade	/eu espero que ele daqui a dez anos tenha a faculdade já concluída, não é?/ /e a estudar não é?/ /a continuar a estudar/	3
	Em termos profissionais	De acordo com as expetativas do filho	/Computadores/ /engenheiro informático/ /acho que ele está mais ligado para a informática/ /Engenheiro informático, é o que ele diz.../ /é o que ele gostaria de ser, mesmo./ /E eu torço para essa área/ /eu acho que é uma área que ele gosta/ /se é o desejo dele/	8
		De acordo com a vocação do filho	/ele se sair bem naquilo que ele faz/ /se é essa a vocação dele, sim, sim/	2
		Integração no mercado de trabalho	/eu acredito que ele já vai estar a trabalhar/ /a trabalhar nessa altura do campeonato./	2
	Em termos pessoais	Boa realização pessoal	/Que estejam as coisas a correr bem/ /imagino de uma maneira positiva/	2
		Continuação de acompanhamento do filho	/espero estar do lado dele não é?/	1

(cont.)

Anexo D3: Recorte da entrevista em UR e transformação em Subcategorias, Categorias e Temas - Entrevista ao André.

PERCEÇÃO SOBRE SI PRÓPRIO	Perceção global positiva enquanto aluno	Sem explicitação	/considero-me um bom aluno obviamente./ /sou bom aluno/ /o estereótipo do bom aluno/	3
		Bons resultados escolares	/Nunca tenho (negativas)/ /muito raramente tenho negativas/ /uma vez tive (negativa)./ /raramente tenho 3/ /raramente tenho abaixo de 14./ /consigo ter dezoitos/ /tenho capacidade de ter dezoitos, dezanoves.../ /podia ter melhores notas se eu estudasse mais./ /era mau aluno a Português/ /tinha sempre 3./ /Só a Português é que eu perdo do 14 para baixo./	11
		Inseguro perante situações de avaliação	/só falo dos testes/ /quando é tipo testes e essas coisas consigo sentir muito pouca segurança/ /quando acabo um teste eu saio logo da sala para não ouvir os outros a deliberarem as respostas./ /Eu não quero saber, não quero saber.../	4
	Perceção positiva enquanto indivíduo	Tímido	4º ano: /eu era quase anti-social/ /só me dava com três pessoas / /Eu tinha uma timidez incalculável/ /era a pessoa mais tímida de todas/ 10º ano: /No início deste ano eu era mais reservado/ /acho que era só timidez/ /ficava embaraçado/ /ainda sou um bocadinho/ /mas já me tornei menos/	9
		Calmo	/Descontraído/ /Calmo/ /eu nunca batia/ /era pouco violento/ /era muito pacífico/	5
		Amigo	/amigável/ /leal/	2
		Trocista	/um bocado trocista/	1
		Inteligente	/inteligente/	1
		Confiante	/confiante, às vezes... a jogar	1

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PE RC EC	Escasso conhecimento da	Falta de informação	/Ah, não sei/ /varia muito/	3

	heteropercepção		/toda a gente é um caso/		
		Extrovertido	/um bocadinho extrovertido, às vezes/ /quando começo a brincar com as pessoas./	2	
	Dificuldades na interação com pares	Rotinas sem interação		/(No início do ano) ia para a biblioteca e essas coisas/	1
		Dificuldades na Interação com colegas de turma		/Eu dava-me com as outras pessoas (no início do 10º ano)/ /em vez de me dar com a minha turma/	2
		Crescente interação com colegas de turma		/agora estou com os meus amigos/ /cumprimento todos/ /dou-me com eles/ /estou mais com eles/ /de repente passaram duas semanas e já estava envolvido nela (na turma)/	5
		Relações de amizade com colegas da escola anterior		/Na escola tenho o B./ /somos bons amigos/ /com ele eu consigo trabalhar/ /tenho um amigo, o J./ /é um amigo meu de infância/ /o Q. (...)é um amigo meu/ /agora vive em Mafra/ /é um grande amigo/ /é tipo o informático que é fanático da Apple/ /passei grande parte da minha vida com ele/ /O F.(...)/ /O F. é o desportista/ /sabemos que nos podemos ajudar um ao outro/	13
		Dificuldade na comunicação com raparigas		/quando era mais novo eu não tinha a capacidade de falar com raparigas/ /não conseguia pronunciar uma única palavra à frente delas/ /agora é ao contrário/ /deve ser da adolescência/ /agora consigo falar com as raparigas/ /Sim (agora já me interessa por raparigas), sou adolescente./	6
	Motivações para a interação	Conversas sobre diversos assuntos		/damos a volta pelo colégio./ /a conversar/ /Converso com eles/ /Não são importantes.(as conversas com amigos)./ / (Falamos) De jogos/ / (Falamos) do futebol/ /gozamos uns com os outros./ /gozamos muito um com o outro/ /Telefonamo-nos um ao outro/	9

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
-------	------------	---------------	---------------------	----------------

PERCEÇÃO SOBRE SI PRÓPRIO	Motivações para a interação	Videojogos	<p>4º ano: /recordo-me de jogarmos SuperMario/ /éramos viciados/ /não havia nenhum intervalo talvez em que não jogássemos aquilo/ /acho que até era considerado ridículo, mas eu gostei imenso desses dias./ /éramos eu e dois amigos meus/ /jogávamos MarioKart./ /éramos uns putos viciados em videojogos/</p> <p>6ºano: /passávamos a vida a jogar Nintendo DS/ /Quando começámos a jogar no SuperMario era uma piada./ /Outra coisa foi quando tínhamos a mania de jogar a cartas (...)tipo cartas de luta, era uma coisa chamada Dual Masters/ /passávamos os intervalos a jogar àquilo/ /o vício era tanto/ /não havia nenhum dia em que não jogasse aquilo./ /Era todos os dias/ /dedicávamo-nos a esse tipo de coisas./ /foram bons momentos./</p>	16
		Situações de interaguda	<p>7º ano: /Uma vez tivemos um teste de Geografia/ /o F. estava ao meu lado/ /o professor decidiu não separar as mesas, havia duas versões/ /então olhava para o teste dele “É esta, é esta.”/ /acho que ele teve uma boa nota nesse teste/ /consegui ajudá-lo(</p>	6
	Escassa participação nas atividades	Desejo de participação	<p>/Gostava de participar em muitas/ /ou em algumas./ /Não, (ainda não participei em nenhuma atividade)/ /Atletismo (gostaria de participar)/</p>	4
		Referência a atividades desportivas	<p>/Há várias atividades na minha escola/ /há quase todo o tipo de modalidades./ /A que eu gosto menos...provavelmente futebol ou futsal./ /Praticamos muito mais desportos em Educação Física/ /ainda há desportos para as Olimpíadas/</p>	5
		Perceção positiva das atividades existentes	<p>/acho que está tudo bem/ /Acho que a escola tem tudo/ /ter tudo é tipo, tudo o que precisamos, necessitamos/ /Para mim acho que já tem tudo./</p>	4

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE OS COLEGAS	Perceção positiva	Decorrente de comportamento adequado	/é muito quietinho (o X)/	1
		Decorrente de características pessoais	/conseguem ser muito simpáticos/ /às vezes consegue ser muito sério/ /mas eu sei que é uma ótima pessoa/	3
	Perceção negativa	Decorrente de maus resultados académicos	/tem más notas/ /um mau aluno obviamente/ /um bocado distraída também/ /é o estereótipo do mau aluno/ /é um bocado rochedo...tipo pedra com olhos!/ /É completamente igualzinho à minha turma antiga/ /toda a gente falava/ /a minha turma antiga era bem pior/ /enervantes/ /são muito enervantes/ /a professora está a dar a matéria e eles estão a conversar/	5
		Decorrente de comportamento inadequado na aula		6
		Decorrente de falta de empatia	/Só há um tipo na minha turma de quem não gosto/ /é o gordo da minha turma./ /não gosto da atitude dele/ /nunca gostei dele/ /há uma coisa nele que me enerva./	5
	REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA	Conceção de bom aluno	Interessado	/é mostrar progressos/ /mostrar interesse sobre uma coisa que nós não gostamos/
Tem bons resultados			/é aquele que não só tira notas/ /não é só mostrar ter boas notas/	2
Conceção de mau aluno		Desinteressado	/é aquele que não se esforça nada/ /mostra pouco empenho/ /não mostra vontade de aprender/	3
		Tem maus resultados	/tira más notas/	1
		Comportamento inadequado	/não presta atenção às aulas/ /brinca constantemente/	2
Conceção de bom professor		Alegre, com sentido de humor	/bem-disposto com os alunos/ /brincalhão, às vezes/	2
		Interesse pela profissão	/exigente(...) a dar a matéria/ /motivado/ /a motivar os alunos/ /talvez estivesse mais motivado a dar a matéria/ /e esclarecesse as dúvidas aos alunos caso as tivessem./	5

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
REPRESENTAÇÕES GERAIS SOBRE A ESCOLA	Conceção de mau professor	Demasiado rígido	/ou é só brincalhão/ /ou é demasiado duro/ /demasiado duro era a minha perspetiva inicial da minha professora de Filosofia/ /dantes era mal disposta comigo/ /agora está a correr muito melhor./	5
		Falta de interesse pela profissão	/que não faz nada/	1
	Conceção da escola ideal	De pequenas dimensões	/não há escola ideal/ /é uma escola pequena./ /Eu queixava-me muito do colégio ser pequeno/ /mudei de ideias/ /uma escola pequena é o melhor/ /sentimos conforto/ /já não temos de ficar perdidos no meio da escola, sozinhos./	7
		Facilitadora de relações de proximidade entre a comunidade educativa	/nós dávamo-nos sempre com as mesmas pessoas/ /conhecíamos as pessoas/ /até nos dávamos com os alunos dos anos anteriores/ /só havia uma turma/ /portanto a turma nunca mudava./	5
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Situações significativas do percurso escolar	Inexistência de mudanças em termos do grupo de referência (até ao 9ºano)	1º ano - 9ºano: /Foi sempre a mesma turma/ /a minha escola era tão pequena que fomos sempre da mesma turma./ /houve pessoas com quem andei desde a pré-primária/ /continuei o meu percurso lá com as mesmas pessoas./	4
		Bom início da escolaridade	1º ano: /Foi marcante./ /Quando entrei lá estavam os meus colegas/ /eu fiquei ao lado do Manuel/ /entrámos lá/ /os pais a olharem para nós /e a tirar fotografias./ /Ficávamos contentes./ /Ainda me lembro de ler uns livros em aula./ /Toda a gente gozava com os meus espirros!/ /Toda a gente parava/ / e depois continuava a ouvir a história./	11

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
-------	------------	---------------	---------------------	----------------

PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Situações significativas do percurso escolar	Facilidade na aceitação de diferentes professores no 1ºciclo	1º ciclo: /tive dois anos com uma professora/ /outros dois com outra professora./ /eram boas relações/ /a primeira passava o tempo todo a gritar connosco/ /nós éramos uma espécie de chimpanzés/ /chamava-nos bebés/ /por se fazer tanto barulho e sermos imaturos./ /A segunda correu bem/ /correu muito bem/ /correu melhor que a primeira./	10
		Dificuldades nas mudanças de ciclo	5ºano: /Não havia coisa semelhante, eu queria dar uma boa impressão aos professores./ /E também foi chocante!/ /é uma coisa...mudar de ciclo...principalmente do 1º ciclo para o 2º./ 7ºano: /O 7º ano foi um bocado difícil/ /Foi a adaptação do 2º ao 3ºciclo./ /estava enganado, foi praticamente quase a mesma coisa que o 6º/ /Pensava que ia ser mais difícil/ /do 7º ano há muitas coisas para explicar.../ /Foi uma coisa tremenda!/ 10º ano: /começou um bocadinho mal/ /podia ter começado melhor/ /Imensa coisa (mudou)/ /mudou a turma/ /Além da escola/ /estou sozinho/ /estive sozinho no início/	16
		Afastamento de um amigo	8ºano: /talvez o pior ano em termos de amigos com o J.,/ /que foi um dos meus melhores amigos/ /foi o ano em que me dei menos com ele/ /chateou-me um bocado./ /A minha mentalidade era diferente na altura./ /Era um bocadinho em comparação com a do João./ /Ele já se interessava mais em raparigas e eu ainda não./ /o Q. era o meu único amigo/	8

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Situções significativas do percurso escolar	Estabelecimento de uma nova amizade	<p>7ºano: /o meu diretor de turma deu-nos oportunidade de escolher os lugares/ /o Flávio, com a sua peruca afro, foi lá ter ao meu lugar ficámos os dois até ao terceiro período./ /um dos melhores períodos da minha vida/ /O F. ainda não era introduzido como um melhor amigo/</p> <p>9º ano /comecei a ser amigo do F./ /comecei a ter uma grande, enorme amizade, com o F./ /As coisas com o J. acalmaram.../</p>	7
		Preocupação excessiva com horários	<p>/começava às oito e meia/ /chegava quase sempre atrasado./ /O meu dia a dia começa sempre às oito e meia/ /tenho aulas durante uma hora e meia/ /um intervalo de vinte e cinco minutos/ /outra aula de hora e meia/ /um intervalo de dez minutos/ /à quinta e sexta, tenho uma hora de almoço/ /o resto ainda tenho mais uma hora/ /O resto dos dias ainda tenho mais uma hora/ /quarenta e cinco minutos para segunda/ /uma hora e meia para terça e quarta já que saio mais cedo/ /Nos restantes dias é mais três horas de aulas/ /com um intervalo de dez minutos pelo meio/ /segunda, terça e quinta tinha as manhãs todas iguais/ /Quartas feiras saía mais tarde/ /sexta feira só tinha uma hora e meia à tarde./ /Nos outros dias tinha uma hora e meia a seguir ao almoço/ /um intervalo de dez minutos e quarenta e cinco minutos/ /no 6ºano eu tinha uma hora e quarenta e cinco minutos/ /na terça feira havia uma hora, antes do almoço, de quarenta e cinco minutos, no 6º não havia/</p>	21
		Existência de momentos de barulho na aula	<p>/dentro da sala é uma peixeirada/ /fico calado a olhar para o dia de ontem/ /A olhar para o dia de ontem/ /ou a ouvir o professor./ /Só olho para o dia de ontem quando está muito caótico/</p>	

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Situações significativas do percurso escolar	Existência de momentos de barulho na aula	<p>/o professor está mais atento neles/ /e eu tipo...já posso pensar mais vezes/ /Às vezes a minha mente fica tão branca, tão branca.../ /penso em coisas que eu gosto/ /o que é que estaria a fazer se estivesse em casa/ /Podia estar a dormir,/br/> /a ler um livro/ /a jogar consola/ /a ver televisão/ /O que é que eu estou a perder.../</p>	15
		Situações de humilhação por parte de colegas	<p>5º ano: /dei uma bofetada a uma rapariga./ /Foi a única./ /ela estava a enervar-me/ /Era tipo a provocar-me e a gozar comigo./ /Passava os intervalos a gozar comigo./ /Enervava-me tanto/ /Não gostei nada./ /Houve um ponto em que continuou a gozar...pumbas!/ /Dei-lhe uma bofetada/ /e depois ela voltou a dar-me./ /depois as coisas resolveram-se./ /No 6º ano (...)ela pediu desculpa./ /No 6º ano não nos chateámos/ /acho que foi no 8º e no 9º em que nos tornámos amigos./ /Hoje em dia somos amigos./</p> <p>10º ano: /ele(o gordo da turma)foi o primeiro quando tive uma apresentação de inglês/ /correu um bocado mal,/br/> /para mim correu um bocado mal/ /ele do nada chega e começa a dizer "Muito bem, então? Tiveste um dezanove e meio..."/ /Do nada, ficou tipo... fica assim por coisas pequenas./ /Se calhar (ficou incomodado)/ /eu é que não fiquei nada.../ /toda a gente dizia que ninguém me percebia/ /eu próprio confesso que... correu muito mal/ /simplesmente não gosto dele./ /"Foi uma porcaria...", à frente dos meus amigos.../ /"Eu sei que foi uma porcaria, não é preciso dizeres, já me sinto muita mal...", essas coisas.../</p>	27

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
-------	------------	---------------	---------------------	----------------

PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Situações significativas do percurso escolar	Bons resultados escolares	<p>3ºano: /final do ano (...) tive Muito Bom em todas as coisas/ /Em todas as disciplinas, até a Português./ /fiquei tipo bué contente./</p> <p>5º ano: /um dos meus maiores momentos de glória./ /Havia um concurso chamado Super T, fiquei em 3º lugar a nível nacional/ /fiquei contente./ /fiquei bué contente./</p> <p>6ºano: /Tive um momento de glória/ /Pela primeira vez na minha vida tive um 70 a Português/ /não era um 70 qualquer/ /Era um 70 mas o melhor da turma./ /Não (não esperava)./</p> <p>8º ano: /o teste intermédio de Matemática tinha corrido muito bem/ /era impossível correr melhor/ /finalmente o dia em que íamos receber os testes aparece a stôra: “Parabéns António. Cem por cento!”/ /Eu sabia, eu sabia.../ /Senti-me um campeão!/</p> <p>9ºano: /consegui ter 4 em todos os períodos/ /a melhor coisa foi ter conseguido, após tanto tempo, o meu 4 a Português./ /Do quinto até ao oitavo só tinha 3.../ /já estava farto de ter 3./ /(...)acabei o primeiro período do nono ano: 4./ /A minha mãe chega a casa: “Parabéns A! Então tiveste 4.” “4?! Tive 4 a Português? O quê?”/ /Fiquei bué contente./ /Continuámos o segundo período, 4 a Português!/ /“O quê? 4 a Português? Impossível!”./ /Senti-me bué contente./</p> <p>10ºano: /Correu muito bem!/ /Foram ambos (situações positivas) testes./ /Outra coisa muito boa foi o facto de ter uma subida ENORME a Filosofia/ /fiquei todo contente./</p>	31
--	---	----------------------------------	---	----

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Situações significativas do percurso escolar	Resultados abaixo do esperado	/foi tipo ter um 14 a Geografia, em que no teste anterior tive 17.5/ /fiquei um bocado desapontado,/ /podia correr melhor, não é?/ /Também não era a minha escolha, Geografia./ /No primeiro teste tive 8.8,/ /fiquei bué de chateado.../ 6º ano: /foi provas de aferição/ /um bocadinho inesperado, tirei BB/ /fiquei contente em Português/ /mas um bocadinho desapontado em Matemática/ /(A pior coisa do meu percurso escolar) foi a minha negativa, 41% a Português/	11
		Conquista de maior autonomia nos tempos livres	8ºano: /recordo-me de sair da escola/ /foi o ano em que comecei a sair da escola tipo nos intervalos do almoço./ /Comecei a sair/ /pedi à minha mãe/ /eu queria ter mais liberdade,/ /não queria estar preso na escola./ /Andava pelo Casino Estoril, andava pelo Monte Estoril/ /...bons velhos tempos./	8
	Implicações das mudanças	Professores diferentes	7ºano: /os professores foi uma maior mudança./ /Tive um novo diretor de turma./	2
		Horários diferentes	/o meu dia a dia era muito mais calmo/ /Horários diferentes/	2
		Novas disciplinas	1ºciclo: /tínhamos três disciplinas em que havia testes/ /era Português, Matemática e Estudo do Meio./ 5º ano: /Comecei a ter francês e odiei./ /No 2º ciclo eram mais cinco disciplinas com testes./ /O 5º ano acho que era Português, Matemática, História, Ciências, Geografia, Educação Visual e Tecnológica...Inglês, e mais nada/ /mesmo assim são muitas. (disciplinas)/ 10º ano: /disciplinas diferentes/ /novas disciplinas/	8
	Perceção das mudanças no percurso escolar	Aceitação genérica das mudanças	/é bom para nos prepararmos para a vida/ /temos de nos adaptar rapidamente às mudanças/	2

(cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Influência da família no percurso escolar	Pouco apoio académico por parte da mãe	/A minha mãe se calhar até ajudou um bocado/ /não ajudou muito/	2
		Apoio por parte da mãe em situações de stress	/porque quando eu ficava stressado ela dava-me as dicas/ /ela nunca me via estudar, nunca estudava/ /só dava dicas quando eu tinha más notas/ /para respirar fundo/ /rever bem.../ /foi ela que me deu a ideia de fazer resumos/ /o que me ajudou imenso, a História, por exemplo. Sexto ano, tinha sessentas, correu muito mal./ /Sétimo ano, comecei a fazer resumos e comecei a tirar os primeiros setentas e oitentas./	8
EXPECTATIVAS FUTURAS	Em termos académicos	Futuro imediato semelhante ao atual	/(O próximo ano) não deve ser diferente do décimo./	1
		Receio perante situações de exame	/A única diferença é que vai haver exames, de Filosofia e Geografia./ /Estou feito./	2
	Em termos profissionais	Dificuldade inicial em expressar expectativas	/Mudar? Não sei.../ /A minha vida? (daqui a dez anos) Não sei.../	2
		Escolha profissional independente das expectativas dos pais	/ antes de fazer os testes psicotécnicos, a minha mãe tinha a mania de dizer "Tu vai para engenharia para ganhares muito dinheiro na Noruega, tu vai para engenharia."/	5
		Boa integração no mundo de trabalho	/Penso em ter um bom trabalho/	
	Em termos pessoais	Desejo de uma vida pessoal autónoma	/uma casa pequena para não gastar muito dinheiro/ /usar coisas como roupa, comida, entretenimento, lazer.../	2
		Desejo de uma vida independente sem compromisso amoroso	/talvez viva sozinho/ /não penso em casar./	2
	Comportamento ao longo da entrevista	Dificuldade em expressar sentimentos	/Não sei/ /eu não sei como é que eu hei-de dizer.../ /Eu senti-me.../ /Não sei, não sei.../ /Ah...isso é um bocado difícil./	5
		Facilidade em recordar episódios	/eu até me lembro de alguns momentos./ /Eu só me lembro muito é do 9ºano./ /(...já me lembro./	3

Anexo D4: Recorte da entrevista em UR e transformação em Subcategorias, Categorias e Temas - Entrevista à mãe do André.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O FILHO	Perceção positiva enquanto aluno	Sem explicitação	/muito bom aluno/ /era bom aluno/	2
		Bons resultados	/Ele teve boas notas/ /principalmente a Matemática./ /ele era muito bom aluno a Matemática, desde sempre/	3
		Comportamento adequado na aula	/está a prestar atenção / /não conversa na aula /	2
	Perceção positiva enquanto indivíduo	Bem disposto	/ele é super cómico./ /suponho que de vez em quando manda...faz assim uns comentários/ /e toda a gente se ri/ /ou a professora ri-se imenso/ /tem imenso sentido de humor/	5
		Auto estima elevada	/é um miúdo que está muito bem com ele próprio/ /eu acho que isso transparece./ /E é isso que se calhar para ele faz uma grande diferença/	3
		Prestável	/muito generoso/ /estava sempre pronto a ajudar/ /e a explicar e a ensinar e o que fosse/	3
		Tímido/Calado	/é calado / /não fala muito/ /não é propriamente criatura para grandes conversas/	3
		Amigo	/continua a ser muito amigo dos amigos à séria./	1
		Pouco influenciável	/provavelmente o <i>peerpressure</i> sente-se/ /ele dá muito menos importância do que se calhar outro adolescente da idade dele./ /Ele não é muito vulnerável à <i>peerpressure</i> .../	3
		Comportamento de acordo o padrão normal da adolescência	/um adolescente normal/ /Feliz/ /com picos de hormonas/ /só me apetece mandá-lo à fava/ /é quase uma alegria vê-lo a ter aquelas reacções típicas dos adolescentes/ /que qualquer adolescente tem./	6
		Desconhecimento sobre a heteroperceção	/Isso ainda não sei (o que os colegas pensam sobre ele)./	1

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O FILHO	Progressão na Interação com pares ao longo do percurso escolar	Boa integração do filho no grupo/turma	<p>/Eu sei que à partida está bem/ /ele está bem/ /está integrado./ /Eu acho que ele se relaciona na boa/ /se lhe apetece ir andar sozinho vai andar sozinho/ /se lhe apetece estar com os outros, está com os outros / /está na dele./ /ele está bem com os outros/ /parece-me que a coisa está pacífica./ /Tem lá os dele/ /sente-se bem com eles/ /mesmo que não os veja/ /mas estão lá e vão contactando./ /Mantêm o contacto/ /vão falando/</p>	15
		Dificuldades na Interação com pares em anos anteriores	<p>/Mas não se relacionava tanto com os outros/ /isto foi uma coisa muito gradual/ /os outros não lhe interessavam/ /os outros jogavam todos futebol/ /e não jogava futebol/ /depois mais velho começou a adorar fazer./ 1ºciclo: /durante o primeiro ciclo ele estava mais afastado dos colegas./</p>	7
		Relações privilegiadas de amizade com colegas	<p>/Ele não tem imensos amigos próximos/ 1ºciclo: /Pronto, o melhor amigo dele era o J./ /são melhores amigos de sempre/ / e lá tinha um./ /eram os que não jogavam futebol./ /se calhar por isso é que até se acabaram por aproximar mais/ /Ele também tinha outro amigo (...)/ /é o M./ /o André encontrou no colégio o amigo mais antigo dele/ /são amigos desde os dois para três anos/ /eram da mesma sala da pré/ /por coincidência encontrou esse amigo, no colégio./ /eles ficaram os três na mesma turma/ /e estavam inscritos no mesmo ano nos mesmos escuteiros./ /Eu acho que isso foi uma coisa que também lhe facilitou a vida no início./ /Ele sentiu que tinha ali sempre o M. e o M. entretanto foram saindo do colégio /mas que se continuam a ver nos escuteiros todas as semanas./</p>	17

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O FILHO	Escassa participação em atividades escolares	Ausência de participação por decisão dos pais	/nós também não quisemos/ /optámos por ele não ter (basket)/ /nós não usamos (atividades que a escola proporciona)/ /porque não queremos mesmo./ /em princípio queríamos começar a pôr mais umas coisitas, pronto, mas com calma./	5
		Decorrente da carga horária excessiva	/percebemos que não era muito boa ideia por causa dos horários/ /saía tardíssimo todos os dias em que tivesse basket/ /que era três vezes por semana/ /ainda tinha os jogos da federação ao domingo/ /quando ele finalmente percebeu que a carga era esta, ele próprio não quis./	5
		Decorrente de razões de saúde	/por causa das costas dele o impacto do basket é do pior/ /Ter problemas sérios de costas para o resto da vida já não é assim uma coisa tão interessante/	2
		Ambivalência dos pais face à participação em atividades	/a escola é uma escola católica/ /nós estamos bastante contentes./ /o colégio tem uma escolha enorme de coisas/ /Não há nada que eu me lembre que esta escola não proporcione./ /Desde Música/ /Coro/ /todos os tipos de desporto/ / um ginásio/ /tem actividades culturais/ /apesar de ponderarmos o quanto socialmente iria ser importante para ele estar numa equipa de basket e ser muito bom/ /quer dizer, isto é uma coisa um bocado passageira/	11
		Participação pontual em atividades de carácter religioso	/a única coisa praticamente que fizemos (...)foi ir à eucaristia do décimo ano com os miúdos e os professores./ /foi aquilo que para nós fez sentido/	2

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O FILHO	Escassa participação em atividades escolares	Ausência de participação por decisão dos pais	/nós também não quisemos/ /optámos por ele não ter (basket)/ /nós não usamos (atividades que a escola proporciona)/ /porque não queremos mesmo./ /em princípio queríamos começar a pôr mais umas coisitas, pronto, mas com calma./	5
		Decorrente da carga horária excessiva	/percebemos que não era muito boa ideia por causa dos horários/ /saía tardíssimo todos os dias em que tivesse basket/ /que era três vezes por semana/ /ainda tinha os jogos da federação ao domingo/ /quando ele finalmente percebeu que a carga era esta, ele próprio não quis./	5
		Decorrente de razões de saúde	/por causa das costas dele o impacto do basket é do pior/ /Ter problemas sérios de costas para o resto da vida já não é assim uma coisa tão interessante/	2
		Ambivalência dos pais face à participação em atividades	/a escola é uma escola católica/ /nós estamos bastante contentes./ /o colégio tem uma escolha enorme de coisas/ /Não há nada que eu me lembre que esta escola não proporcione./ /Desde Música/ /Coro/ /todos os tipos de desporto/ / um ginásio/ /tem actividades culturais/ /apesar de ponderarmos o quanto socialmente iria ser importante para ele estar numa equipa de basket e ser muito bom/ /quer dizer, isto é uma coisa um bocado passageira/	11
		Participação pontual em atividades de carácter religioso	/a única coisa praticamente que fizemos (...)foi ir à eucaristia do décimo ano com os miúdos e os professores./ /foi aquilo que para nós fez sentido/	2

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE OS COLEGAS DO FILHO	Perceção positiva sobre os colegas da escola anterior	Opinião global positiva sobre o filho	/Eles tinham muito boa opinião dele./	1
		Bom acompanhamento durante vários anos	/eles já estavam há tantos anos juntos que a coisa ia sempre correndo bem./ /eles acompanhavam o André na escola desde os cinco anos/	2
		Atitude de respeito face ao filho	/sabiam que ele era mais calado/ /sabiam que o André tinha ali qualquer coisa mais especial/ /porque apanharam as fases das birras, as fases das frustrações, portanto apanharam aquilo tudo/ /acho que o respeitavam muito por quem ele era/	4
		Estabelecimento de relação de amizade com um colega de turma	/O colega de quem ele fala mais é o F./ /acho que é supercómico/ /ele adora-o./ /tem péssimas notas/ /diz as maiores barbaridades/ /não percebe nada da matéria./ /o André acha-o divertidíssimo/ /engraçadíssimo / /super boa pessoa/ /um bocadinho burro/ /dos que ele fala mais é do F./	11
	Perceção negativa sobre os colegas da escola anterior	Decorrente de maus resultados académicos	/os outros não se esforçavam nada/ /ele achava que eles eram burros todos os dias/ /tinham umas notas péssimas/ /os pais achavam tudo normalíssimo/ /toda a gente estudava para o cinquenta por cento./ /ele mesmo dizia “Eu sou bom aluno, os meus colegas são uns burros/	6
		Decorrente de conduta pessoal	/e absolutamente tontos, o que é verdade!/ /estava numa turma de miúdos e miúdas que saíam imenso à noite/	2
	Perceção positiva sobre os colegas atuais	Decorrente da opinião do filho	/sente-se bem./ /acha-os simpáticos/	2
		Melhor relação e maior aceitação dos outros	/tem uma atitude menos crítica com estes colegas do que tinha com os outros/ /são miúdos muito bem formados./ /no geral estão preparados para receber bem os que entram mais tarde/	3

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA	Conceção de bom aluno	Interessado	/interessado/ /que sabe o que está a fazer na escola/	2
	Conceção de mau aluno	Desinteressado	/é o contrário do bom aluno/ /são os miúdos que não percebem o que é que estão a fazer na escola/ /não têm o mínimo interesse/	3
		Desrespeitador	/não têm respeito pelos outros/ /não têm respeito pelos professores/ /não tem sequer respeito por si próprio/ /se calhar também ninguém os ensinou a respeitarem-se a si próprios/	4
	Conceção de bom professor	Interessado pelos alunos	/a fazer-lhes perguntas e a ouvir as perguntas deles/	1
		Estimula o sentido crítico dos alunos	/que os faz querer descobrir/ /que os interroga/ /que os põe a pensar/ /que os faz querer ir mais longe/	4
	Conceção de mau professor	Falta de interesse pelos alunos	/É aquele que não os ouve/ /não tenta corresponder/	2
		Não associa as aprendizagens às questões da vida	/não tenta dar a matéria interligada com a vida do dia a dia/ /despeja uma data de matéria que é suposto eles decorarem/ /que não se preocupa minimamente por que é que faz sentido eles saberem aquilo/ /onde é que eles podem aplicar aquilo no dia a dia,/ /como é que eles podem ir mais longe, /	5
	Conceção da escola ideal	Diferente da escola actual	/Nós temos uma escola que é igual/ /padronizada para toda a gente/ /e as pessoas têm um milhão de dons diferentes/ /têm um milhão de capacidades diferentes/ /nós valorizamos sempre as mesmas/ /de forma muito limitada./	6
		Permite desenvolver os dons de cada um	/não tem nada a ver com esta escola/ /seria uma escola em que as pessoas pudessem desenvolver aqueles que são os seus dons./ /era uma escola que deixava as pessoas ser quem são, independentemente de terem que saber matemática e português na perfeição/	3

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Situações significativas do percurso escolar	Terapia de Fala	<p>Dos 4 anos até ao 5ºano: /começou a ter terapia da fala penso que aos quatro anos/ /porque ele falava mal e nós achávamos...pronto, era suposto ter terapia da fala./ /esperámos mais um ano para termos vaga com a terapeuta que queríamos./ /E valeu imenso a pena/ /acompanhou-o até tarde./ /o André no 5º ano ainda tinha terapia da fala/ /ele foi para a terapia da fala/ /porque falava mal, pouco e mal./ /por que é que o rapaz fala mais devagar/</p>	9
		Diagnóstico de SA	/Foi a M. que era a terapeuta da fala. (que iniciou o diagnóstico) /a M. (...)pediu-me autorização para falar então com o pediatra do André/ /Nós estávamos à espera de um diagnóstico de terapia da fala/ /tivemos um diagnóstico de Asperger/ /o que também não fez grande diferença/ /não fez diferença nenhuma mesmo./	6
		Mudanças de ano de escolaridade	<p>5º ano: /Nós achámos que do quarto para o quinto ia ser eventualmente complicado com a mudança, da passagem de um professor só para muitos/ /mas não/ /ele realmente não foi quadro de honra nesse primeiro período/ /não foi porque não foi, pronto, adiante/ /é a única vez em que não foi/ /ainda se estava a adaptar/ /depois adaptou-se e correu lindamente./</p> <p>8ºano: /o 8º ano correu bem./</p> <p>9ºano: /Correu lindamente/ /foi pacífico./ /não houve assim nada de muito relevante./ /acho que correu tudo muito, muito bem!/ </p> <p>10ºano: /O André saiu de uma escola pequenina saiu para os Maristas, em Carcavelos./</p>	13

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Situações significativas do percurso escolar	Situações de ajuda e afirmação face a colegas	1ºciclo: /foi fantástico/ /naquela primeira fase, primeiro e segundo ano (...) a professora percebia que ele acabava tudo super depressa/ /então a professora tinha duas estratégias/ /ou era pô-lo a fazer coisas mais adiantadas/ /ele ficava contentíssimo/ / e os outros admiravam-no imenso que ele já fazia umas coisas que ninguém sequer sonhava/ /por outro lado, punha-o a explicar as coisas aos colegas, isto mesmo na segunda classe./ /Então os colegas achavam assim uma coisa fantástica/ /era super querido e eles até percebiam quando o André explicava./ /E aí ele de facto ganhou o respeito dos colegas /a grande muleta dele foi essa./	11
		Situações de entreaajuda entre pares	10º ano: /foram para a feira de Carcavelos vender compotas/ /ele foi vender compotas /o André foi o que vendeu mais/ /eu quase que o obriguei/ /descascou a fruta toda/ /fez tudo/ /ele é que fez tudo/ /descascou a fruta/ /mediu o açúcar/ /preparou aquilo tudo/ /pôs nos frascos./ /estava furioso/ /achou aquilo tudo uma seca monumental/ /depois percebeu que sim, que resultava./ /das vendas e de o ajudarem, achei amoroso. / /os colegas ajudaram/ /como ele era mais calado foram eles pegar nas coisas dele/ /mesmo sendo de outros grupos/	18
		Bons resultados escolares	/para ele é das coisas mais importante, é ter boas notas./ /Eu acho que a coisa que mais influência positiva teve no André foi o facto de ele ser bom aluno/ /e ser capaz de ser bom aluno por ele próprio/ /portanto em termos de autoestima isso também o ajudou./	4

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Situações significativas do percurso escolar	Frustração perante resultados abaixo do esperado	<p>10ºano: /terá sido uma única vez em que ele de facto desatou a chorar desvairadamente/ /tinha tido 10,8 a Filosofia/ /foi um drama/ /ele ficou frustradíssimo./</p> <p>1ºciclo: /lidava mal com a frustração/ /se tivesse uma nota menos boa era de ficar frustradíssimo/ /e de chorar ou de irritar quando eles faziam muito barulho./</p>	7
		Situações de humilhação por parte de colegas	<p>7ºano: /ele estava a ser incomodado por umas colegas./ /ele não dizia nada/ /porque estes miúdos não dizem nada durante montes de tempo./ /ele tinha pregado uma estalada a uma/ /coisa que eu achei absolutamente maravilhosa e fantástica/ /porque ela já o andava a chatear há imenso tempo/ /achei do melhor./</p>	7
		Convite para participar em atividades desportivas	<p>/foi convocado para o basket do colégio/ /foi literalmente aliciado/ /eu achei fascinante/ /tipo filme americano, quando andam todos os olheiros atrás dos miúdos/ /eu acho que estas situações são boas./</p>	5

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Situações significativas do percurso escolar	Apoio e compreensão parte dos professores	<p>1ºciclo: /Correu sempre lindamente/ /No colégio têm sempre uma mais meiguinha para o primeiro e para o segundo/ /depois têm duas mais sérias e exigentes para o terceiro e quarto que também rodam./ /E correu sempre lindamente, sempre, sempre, sempre./ /os professores sabiam que se ele ficasse frustrado o melhor era pedirem para ele ir lavar a cara./ /se ele ficasse agitado porque estava toda a gente a fazer imenso barulho mandavam-no ir tirar fotocópias à secretaria para acalmar/ /portanto aquelas coisas, mesmo muito básicas./</p> <p>10ºano: /os professores também são muito atentos/ /a ideia que eu tenho é uma ideia muito positiva./ /acolheram bem o André/</p>	10
		Atitude de colaboração entre professores, técnicos e família	<p>/os professores e os técnicos tiveram de planear./ /Nós trabalhamos sempre em conjunto, a família, a escola e os técnicos, sempre./ /a psicóloga lá ia de vez em quando e (...)a terapeuta da fala dele/ /até essa altura ele tinha terapia da fala./ /Quando era preciso iam ao colégio/ /se fosse preciso falavam/</p>	6
	Perceção das mudanças	Associadas à fase da adolescência	<p>/Ele está mais adolescente/ /está mais crescido /está mais azamboado/ /mas acho que isso faz parte, muito parte da idade./ /eu acho que é a evolução de uma criança normal na escola/ /E acho que não mudou grande coisa./</p>	6
		Sentimento de aceitação perante os desafios	<p>/Nós estávamos um bocadinho apreensivos/ /quer dizer, há sempre coisas más para lidar/ /ou menos boas/ /há sempre coisas menos boas para lidar/ /há sempre desafios que têm que ser superados/ /faz parte de crescer./</p>	6
		Adaptação fácil perante a mudança de escola (para o 10ºano)	<p>/as notas dele no primeiro período (...) foram excelentes, muito boas./ /correu muito bem a adaptação/</p>	2

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Influência da família no percurso escolar	Procura de apoio especializado	<p>10ºano: /como sempre fizemos, quisemos as coisas como deve ser/ /na semana antes de o André ir ter as primeiras aulas e na semana a seguir ele esteve com a terapeuta que o tem acompanhado sempre./ /Uma hora antes e uma hora depois conversou com ela/</p>	3
		Procura de um ambiente familiar tranquilo	<p>/o que nós temos tentado, especialmente nestes períodos de mudança e adaptação, é ele não ter muitas actividades./ /sabemos que é importante ele estar em casa/ /tentamos ao máximo que ele fique sossegadinho./ /nós estamos ainda nesta fase de dar sossego./</p>	4
		Acompanhamento por parte da mãe no trajecto casa-escola	<p>/vou levá-lo ao colégio/ /não é perto de casa/ /implica um esforço adicional de o ir levar e de o ir buscar/ /depois fica perfeitamente autónomo/ /vou buscá-lo ao fim do dia/ /enquanto o tempo não melhorar ele não virá de comboio sozinho./ /De manhã está fora de questão/ /porque perde imenso tempo./</p>	8
		Pouco apoio nos momentos de estudo	<p>/Basicamente eu não acompanho./ /não estudo por eles/ /eu não estou nem aí/ /quero lá saber/ /quer dizer, quero saber/</p>	5
		Orientação por parte da mãe	<p>/a pessoa que mais o ajudou no percurso escolar, para ser honesta, foi ele próprio, porque ele quis./ /quem o ensinou a ser assim fui eu/ /mas são eles de facto que fazem as escolhas/ /mas pronto, se calhar quem os influenciou...pronto, sim, a mãe./</p>	4

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Influência da família no percurso escolar	Valorização do diálogo mãe-filho	/continuamos a falar imenso/ /eu oiço-os sempre/ /porque faz sentido/ /se eles expressam alguma coisa eu tenho que os ouvir./ /É uma questão de respeito/ /é importante para eles./ /Por muito pateta que às vezes até possa parecer/ /para eles é importantíssimo/ /sempre se sentiram respeitados naquilo que tinham a dizer/ /nós falamos e sempre falámos sobre o que é que eles vão ser quando forem crescidos, em que é que têm que pensar, o que é que têm de considerar, as escolhas.../ /nós também falamos mais sobre essas coisas com ele/ /todas estas maneiras (...) estas conversas e todas estas coisas (...) que têm a ver com respeitar o que eles são e quem eles são/	12
		Valorização de bons resultados	/reforçamos muito é a alegria / /o bom que é ter boas notas/	2
		Valorização do tempo de descanso	/nós sempre demos muita importância ao facto de ele ter descanso/ /estar sossegado em casa/ /não sai muito à noite/ /mas não sai muito à noite porque não quer/ /diz que as discotecas têm más energias e que ele não está para isso/	5
		Seleção de uma escola de pequenas dimensões por parte dos pais	/a coisa resolveu-se naquele dia/ /lá está a vantagem, digam o que disserem, de ele andar num colégio/ /especialmente a vantagem de um colégio pequenino/ /em que toda a gente se conhece./	4
		Dinamização de atividades junto dos colegas do filho	9ºano: /eu organizei um livro de curso para os miúdos todos/ /foi o miúdo que escreveu mais/ /dos seus projetos de vida/ /e sobre o que é queria ser quando fosse crescido./ /foi muito engraçado ver o que é que ele pensava e o que é que queria, as ideias dele.../ /isso foi giro/ /nós realmente influenciámos os filhos/ /às vezes não temos noção/ /influenciámos muito mais do que pensamos./ /acho que essa foi uma surpresa engraçada, a maneira como ele projetou./	9

		Incentivo à frequência em atividades extra- escola	/o André quis sair dos escuteiros/ /basicamente quer sair dos escuteiros desde que entrou para lá/ /Mas uma das vezes que ele quis e que conversou connosco/ /nós decidimos “Ok, já tem idade para decidir, faça o que quiser.”/ /depois pensou e disse "Não, não, porque eu quero continuar com os meus amigos, quero continuar ao pé dos amigos.”/ /Portanto acabou por ficar/ /e adora/ /agora já não adora lá assim tanto outra vez/ /são fases/	9
--	--	---	---	---

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Influência da família no percurso escolar	Responsabilização do filho pelos resultados e escolhas	<p>/é uma coisa para eles/ /não é uma coisa nossa/ /Eles não têm boas notas para nós ficarmos contentes/ /têm boas notas para eles ficarem contentes./ /por acaso também ficamos/ /mas isso é uma consequência /Se tem uma má nota paciência / /não estudou com certeza / /ou não percebeu / /podemos tentar perceber porquê/ /mas não é drama nenhum, de todo./</p> <p>/é perfeitamente autónomo/ /responsável pelas suas escolhas/ /pelas notas que tem./ /isso é o que fazemos com o André/ /como fazemos com o irmão/</p> <p>/se se esquecem de fazer um trabalho de casa não o fazem / /têm falta de trabalhos de casa no dia seguinte / /é para saberem o que é que acontece/ /assume as consequências./ /são os dois (...)extremamente responsáveis no seu percurso escolar./</p>	21
		Aceitação incondicional do filho pela família	<p>/a coisa mais importante para lidar com miúdos com síndrome de Asperger é se calhar aceitá-los incondicionalmente como eles são./ /o facto de isso acontecer na nossa família fez uma grande diferença para o André/</p>	2

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	f _i
Expetativas futuras	Em termos académicos	Dificuldade em antecipar os efeitos das mudanças	/ não sei como é que vai ser(o próximo ano)/ /Não sei, não faço ideia. (o que irá mudar)/ /eu acho que não penso muito nisso (no futuro)/	3
		Futuro imediato semelhante ao atual	/Eu espero que seja bom (o próximo ano)/ /se as coisas continuarem como até agora à partida será um ano em consonância com os outros todos./	2
		Aprendizagem de uma língua estrangeira	/irá ter aulas de norueguês com a minha sogra/ /porque ele tem dupla nacionalidade / /pode ser interessante explorar a parte da nacionalidade norueguesa./	3
		Aprendizagem de um desporto	/Terá que fazer um qualquer desporto/ /por causa dos músculos das costas/	2
	Em termos profissionais	Escolha do curso concordante com as expectativas do filho	/era o que ele queria, Economia./	1
		De acordo com as aptidões do filho	/fizemos os testes e deu de facto uma grande, grande facilidade para Economia/ /ele tem uns notões em Economia/ /e uma grande facilidade a nível do pensamento abstracto, a nível de decisão/	3
	Em termos pessoais	Desejo de felicidade e realização pessoal	/espero que seja feliz e realizado./ /Feliz!/	2
		Vida social ativa	/espero (...) que o rapaz não me saia um nerd daqueles fechados em casa a jogar uma data de coisas./ /Mas ele quando fala é nisto que fala./	2

Anexo F. Temas, categorias e subcategorias – frequências absolutas e frequências relativas.

Anexo F1: Temas, categorias e subcategorias – frequências absolutas e frequências relativas – Entrevista ao Ricardo.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	f_i	f_i	fr_i	f_i	fr_i
				por categoria	por categoria	por tema	por tema
PERCEÇÃO-SOBRE SI PRÓPRIO	Perceção positiva enquanto aluno	Sem explicitação	1	10	3,98%	61	24,30%
		Atento	1				
		Cumpridor	3				
		Responsável	2				
		Prestável	3				
	Perceção positiva enquanto indivíduo	Tímido	1	2	0,80%		
		Bem educado	1				
	Desconhecimento da heteroperceção	Falta de informação	1	3	1,20%		
		Falta de interesse	2				
	Dificuldades na interação com pares	Ausência de interação	14	29	11,55%		
		Interação indiferenciada	3				
		Interação exclusiva com colegas de turma	11				
		Inexistência de uma relação privilegiada de amizade	1				
	Motivações para a interação	Realização de jogos no intervalo	8	13	5,18%		
		Conversas sobre diversos assuntos	5				
	Dificuldades na participação	Ausência de participação	2	4	1,59%		
		Desvalorização das atividades	2				
PERCEÇÃO-SOBRE OS COLEGAS	Perceção positiva	Sem explicitação	1	1	0,40%	6	2,39%
	Perceção negativa	Decorrente de comportamento inadequado na aula	5	5	1,99%		

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	f _i	f _j	fr _j	f _i	fr _i
				por categoria	por categoria	por tema	por tema
REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA	Concepção de bom aluno	Comportamento adequado	1	4	1,59%	29	11,55%
		Responsável	3				
	Concepção de mau aluno	Comportamento inadequado	1	2	0,80%		
		Irresponsável	1				
	Concepção de bom professor	Preocupação com os alunos	7	9	3,59%		
		Interesse pela profissão	1				
		Assíduo	1				
	Concepção de mau professor	Falta de interesse pelos alunos	2	11	4,38%		
		Falta de interesse pela profissão	3				
		Pouco assíduo	3				
		Dificuldade em imaginar-se no papel do outro	3				
	Concepção da escola ideal	Boas condições (sem explicitação)	1	3	1,20%		
		Bons professores e alunos	2				
	PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Situações significativas do percurso escolar	Dificuldades no início da escolaridade	3	86		
Existência de momentos de silêncio na aula			2				
Atitudes de compreensão e apoio por parte dos professores			3				
Participação em atividades			5				
Integração no grupo/turma			10				
Férias prolongadas			1				
Castigos/punições			4				
Mudanças constantes de escola			16				

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	f _i	f _j	fr _j	f _i	fr _i		
				por categoria	por categoria	por tema	por tema		
		Mudanças constantes de espaço físico	15						
		Mudanças constantes de colegas	11						
		Mudanças constantes de professores	7						
		Existência de bom ambiente escolar	9						
	Implicações das mudanças	Alterações nos horários	3	20	7,97%				
		Alterações nas disciplinas	3						
		Maior exigência a nível dos conteúdos	5						
		Aumento de dificuldades na aprendizagem	7						
		Referência aos sentimentos vividos	2						
	Influência da família no percurso escolar	Dificuldades na relação com o pai	8	13	5,18%				
		Acompanhamento escolar por parte da mãe	5						
	EXPECTATIVAS FUTURAS	Em termos académicos	Antecipação de dificuldades académicas	5	8	3,19%	20	7,97%	
			Antecipação de mudanças no grupo	3					
Em termos profissionais		Integração no mundo de trabalho	6	12	4,78%				
		Concordantes com as expectativas dos pais	6						
Comportamento ao longo da entrevista		Dificuldade em recordar episódios	14	16	6,37%	16			6,37%
		Dificuldade em expressar sentimentos	2						
			n=251	100%	251	100%			

Anexo F2: Temas, categorias e subcategorias – frequências absolutas e frequências relativas – Entrevista à mãe do Ricardo.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	f _i	f _i	fr _i	f _i	fr _i
				por categoria	por categoria	por tema	por tema
PERCEÇÃO SOBRE O FILHO	Perceção positiva enquanto aluno	Sem explicitação	2	8	2,29%	71	20,29%
		Responsável	4				
		Bons resultados	2				
	Perceção positiva enquanto individuo	Calmo	2	27	7,71%		
		Pacífico	2				
		De relacionamento fácil	3				
		Amigo	2				
		Pouco falador	3				
		Heteroperceção positiva dos colegas relativamente ao filho	15				
	Dificuldades na interação com pares e na participação em atividades	Tendência para se isolar	12	36	10,29%		
		Crescente interação com colegas de turma ao longo do último ano	13				
		Inexistência de relação privilegiada de amizade	4				
		Ausência de participação em atividades	4				
		Melhor relação e maior aceitação dos outros	3				
	REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA	Conceção de bom aluno	Responsável	1	8	2,29%	52
Interessado			1				
Pontual			1				
Assíduo			1				
Respeitador			4				
Conceção de mau aluno		Desinteressado	1	3	0,86%		
		Comportamento inadequado	2				
Conceção de bom professor		Interessado pela profissão	2	3	0,86%		
		Compreensivo	1				
Conceção de mau professor		Falta de interesse pela profissão	2	3	0,86%		
		Demasiado sério	1				
Conceção da escola ideal		Sem explicitação	4	35	10,00%		
		Em termos de estruturas físicas	2				
		Dinamiza atividades, conferências e formação para os pais	6				

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	f_i	f_i	fr_i	f_i	fr_i
				por categoria	por categoria	por tema	por tema
		Promove o convívio entre pais	19				
		Promove atividades de convívio entre os alunos	4				
PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Situações significativas do percurso escolar	Percorso global positivo (sem explicitação)	5	181	51,71%	198	56,57%
		Situação de rejeição do contacto físico (Pré-escolar)	13				
		Dificuldades no início da escolaridade	6				
		Desvalorização de comportamentos por parte dos professores	16				
		Incerteza prolongada sobre o diagnóstico	8				
		Castigos injustos	19				
		Transição do 1º para o 2º ciclo, associada a sentimentos de preocupação por parte da mãe	9				
		Rejeição por parte de colegas	7				
		Falta de apoios por parte da EE	14				
		Estabilidade decorrente de frequência na mesma escola nos últimos três anos	17				
		Resultados obtidos a Educação Física (intervenção da mãe, compreensão das características e valorização do empenho do filho)	11				
		Situações de humilhação por parte de colegas	13				
		Participação do filho no Clube de Teatro	5				
		Participação numa formação pontual para pais	8				
		Apoio e compreensão parte dos professores e diretores de turma	19				

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	f_i	f_i	fr_i	f_i	fr_i
				por categoria	por categoria	por tema	por tema
		Apoio por parte da atual direção da escola	11				
		Perceção das mudanças	Insatisfação por parte do filho relativamente à última mudança de escola	3	5	1,43%	
	Dificuldades na adaptação à mudança		2				
	Influência da família no percurso escolar	Contacto regular com a escola	6	12	3,43%		
		Participação ativa nas reuniões	2				
		Comunicação frequente com os professores e diretores de turma	4				
	EXPECTATIVAS FUTURAS	Em termos académicos	Boa adaptação à escola	5	22	6,29%	29
Dificuldades de adaptação à nova escola			6				
Progressão nos estudos até à faculdade			3				
De acordo com as expectativas do filho			8				
Em termos profissionais		De acordo com a vocação do filho	2	4	1,14%		
		Integração no mercado de trabalho	2				
Em termos pessoais		Boa realização pessoal	2	3	0,86%		
		Continuação de acompanhamento do filho	1				
			n=350	100%	350	100%	

Anexo F3: Temas, categorias e subcategorias – frequências absolutas e frequências relativas – Entrevista ao André.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	f _i	f _i	fr _i	f _i	fr _i
				por categoria	por categoria	por tema	por tema
PERCEÇÃO SOBRE SI PRÓPRIO	Perceção global positiva enquanto aluno	Sem explicitação	3	18	4,69%	113	29,43%
		Bons resultados escolares	11				
		Inseguro perante situações de avaliação	4				
	Perceção positiva enquanto indivíduo	Tímido	9	19	4,95%		
		Calmo	5				
		Amigo	2				
		Trocista	1				
		Inteligente	1				
		Confiante	1				
	Escasso conhecimento da heteroperceção	Falta de informação	3	5	1,30%		
		Extrovertido	2				
	Dificuldades na interação com pares	Rotinas sem interação	1	27	7,03%		
		Dificuldades na interação com colegas de turma	2				
		Crescente interação com colegas de turma	5				
		Relações de amizade com colegas da escola anterior	13				
		Dificuldades na comunicação com raparigas	6				
	Motivações para a interação	Conversas sobre diversos assuntos	9	31	8,07%		
		Videojogos	16				
		Situações de interajuda	6				
	Escassa participação nas atividades	Desejo de participação	4	13	3,39%		
Referência a atividades desportivas		5					
Perceção positiva das atividades existentes		4					
PERCEÇÃO SOBRE OS COLEGAS	Perceção positiva	Decorrente de bom comportamento	1	4	1,04%	20	5,21%
		Decorrente de características pessoais	3				

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	f_i	f_i	fr_i	f_i	fr_i
				por categoria	por categoria	por tema	por tema
	Percepção negativa	Decorrente de maus resultados acadêmicos	5	16	4,17%		
		Decorrente de comportamento inadequado na aula	6				
		Decorrente de falta de empatia	5				
REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA	Conceção de bom aluno	Interessado	2	4	1,04%	35	9,11%
		Tem bons resultados	2				
	Conceção de mau aluno	Desinteressado	3	6	1,56%		
		Tem maus resultados	1				
		Comportamento inadequado	2				
	Conceção de bom professor	Boa relação pedagógica	2	7	1,82%		
		Interesse pela profissão	5				
	Conceção de mau professor	Demasiado rígido	5	6	1,56%		
		Falta de interesse pela profissão	1				
	Conceção da escola ideal	De pequenas dimensões	7	12	3,13%		
		Facilitadora de relações de proximidade entre a comunidade educativa	5				
	PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR	Situações significativas do percurso escolar	Inexistência de mudanças em termos do grupo de referência (até ao 9ºano)	4	169		
Bom início da escolaridade			11				
Facilidade na aceitação de diferentes professores no 1ºciclo			10				
Dificuldades nas mudanças de ciclo			16				
Afastamento de um amigo			8				
Estabelecimento de uma nova amizade			7				
Preocupação excessiva com horários			21				
Existência de momentos de barulho na aula			15				

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	f_i	f_i	fr_i	f_i	fr_i
				por categoria	por categoria	por tema	por tema
		Situações de humilhação por parte de colegas	27				
		Bons resultados escolares	31				
		Resultados abaixo do esperado	11				
		Conquista de maior autonomia nos tempos livres	8				
	Implicações das mudanças	Professores diferentes	2	12	3,13%		
		Horários diferentes	2				
		Novas disciplinas	8				
	Perceção das mudanças no percurso escolar	Aceitação genérica das mudanças	2	2	0,52%		
	Influência da família no percurso escolar	Pouco apoio académico por parte da mãe	2	10	2,60%		
		Apoio por parte da mãe em situações de stress	8				
EXPECTATIVAS FUTURAS	Em termos académicos	Futuro imediato semelhante em termos académicos	1	3	0,78%		
		Receio perante situações de exame	2				
	Em termos profissionais	Dificuldade inicial em expressar expetativas	2	8	2,08%		
		Escolha profissional independente das expectativas dos pais	5				
		Boa integração no mundo de trabalho	1				
	Em termos pessoais	Desejo de uma vida pessoal autónoma	2	4	1,04%		
		Desejo de uma vida independente sem compromisso amoroso	2				
	Comportamento ao longo da entrevista	Dificuldade em expressar sentimentos	5	8	2,08%	8	2,08%
		Facilidade em recordar episódios	3				
				n=384		100%	384

Anexo F4: Temas, categorias e subcategorias – frequências absolutas e frequências relativas – Entrevista à mãe do André.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	f _i	f _j	fr _j	f _j	fr _j
				por categoria	por categoria	por tema	por tema
PERCEÇÃO SOBRE O FILHO	Perceção positiva enquanto aluno	Sem explicitação	2	7	1,88%	96	25,74%
		Bons resultados	3				
		Comportamento adequado na aula	2				
	Perceção positiva enquanto indivíduo	Bem disposto	5	25	6,70%		
		Auto estima elevada	3				
		Prestável	3				
		Tímido/Calado	3				
		Amigo	1				
		Pouco influenciável	3				
		Comportamento de acordo o padrão normal da adolescência	6				
		Desconhecimento da heteroperceção	1				
	Progressão na interação com pares ao longo do percurso escolar	Boa integração do filho no grupo/turma	15	39	10,46%		
		Dificuldades na interação com os pares em anos anteriores	7				
		Relações privilegiadas de amizade com colegas	17				
	Escassa participação em atividades	Ausência de participação por decisão dos pais	5	25	6,70%		
		Decorrente da carga horária excessiva	5				
		Decorrente de razões de saúde	2				
Ambivalência dos pais face à participação em atividades		11					
Participação pontual em atividades de carácter religioso		2					
PERCEÇÃO SOBRE OS COLEGAS DO FILHO	Perceção positiva sobre os colegas da escola anterior	Opinião global positiva sobre o filho	1	18	4,83%	31	8,31%
		Bom acompanhamento durante vários anos	2				
		Atitude de respeito face ao filho	4				
		Estabelecimento de relação de amizade com um colega de turma	11				

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	f_i	f_i	fr_i	f_i	fr_i
				por categoria	por categoria	por tema	por tema
	Perceção negativa sobre os colegas da escola anterior	Decorrente de maus resultados académicos	6	8	2,14%		
		Decorrente de conduta pessoal	2				
	Perceção positiva sobre os colegas atuais	Decorrente da opinião do filho	2	5	1,34%		
		Melhor relação e maior aceitação dos outros	3				
REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA	Conceção de bom aluno	Interessado	2	2	0,54%	30	8,04%
	Conceção de mau aluno	Desinteressado	3	7	1,88%		
		Desrespeitador	4				
	Conceção de bom professor	Interessado pelos alunos	1	5	1,34%		
		Estimula o sentido crítico dos alunos	4				
	Conceção de mau professor	Falta de interesse pelos alunos	2	7	1,88%		
		Não associa as aprendizagens às questões da vida	5				
	Conceção da escola ideal	Diferente da escola atual	6	9	2,41%		
		Permite desenvolver os dons de cada um	3				
	PERCEÇÃO SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DO FILHO	Situações significativas do percurso escolar	Terapia de Fala	9	96		
Diagnóstico de SA			6				
Mudanças de ano de escolaridade			13				
Situações de ajuda e afirmação face a colegas			11				
Situações de entreajuda entre pares			18				
Bons resultados escolares			4				
Frustração perante resultados abaixo do esperado			7				
Situações de humilhação por parte de colegas			7				
Convite para participar em atividades desportivas			5				
Apoio e compreensão parte dos professores			10				

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	f_i	f_i	fr_i	f_i	fr_i	
				por categoria	por categoria	por tema	por tema	
		Atitude de colaboração entre professores, técnicos e família	6					
		Perceção das mudanças	Associadas à fase da adolescência	6	14	3,75%		
	Sentimento de aceitação perante os desafios		6					
	Adaptação fácil perante a mudança de escola (para o 10ºano)		2					
	Influência da família no percurso escolar		Procura de apoio especializado	3	88	23,59%		
			Procura de um ambiente familiar tranquilo	4				
			Acompanhamento por parte da mãe no trajeto casa-escola	8				
			Pouco apoio nos momentos de estudo	5				
			Orientação por parte da mãe	4				
			Valorização do diálogo mãe-filho	12				
			Valorização de bons resultados	2				
			Valorização do tempo de descanso	5				
			Seleção de uma escola de pequenas dimensões por parte dos pais	4				
			Dinamização de atividades junto dos colegas do filho	9				
			Incentivo à frequência em atividades extraescola	9				
Responsabilização do filho pelos resultados e escolhas			21					
Aceitação incondicional do filho pela família	2							
EXPECTATIVAS FUTURAS	Em termos académicos	Dificuldade em antecipar os efeitos das mudanças	3	10	2,68%	18	4,83%	
		Futuro imediato semelhante ao atual	2					

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	f _i	f _i	fr _i	f _i	fr _i
				por categoria	por categoria	por tema	por tema
		Aprendizagem de uma língua estrangeira	3				
		Aprendizagem de um desporto	2				
	Em termos profissionais	Escolha do curso concordante com as expectativas do filho	1	4	1,07%		
		De acordo com as aptidões do filho	3				
	Em termos pessoais	Desejo de felicidade e realização pessoal	2	4	1,07%		
		Vida social ativa	2				
			n=373		100%	373	100%