

Perturbação do Espectro do Autismo: o percurso escolar na voz das crianças

Vera Moreira* e Isabel Madureira**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

verammoreira@gmail.com*, isabelmo@esex.ipl.pt**

RESUMO

Tendo como objetivo geral conhecer a perceção de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) acerca do seu percurso escolar, o presente estudo procurou identificar assituações significativas desse percurso. Privilegiaram-se as narrativas pessoais de dois adolescentes, dando voz aos sujeitos através de entrevistas de natureza biográfica, uma vez que permitem aceder a acontecimentos significativos, compreendendo-os no contexto em que emergem. De modo a obter uma visão mais compreensiva do fenómeno em estudo, realizaram-se duas entrevistas semiestruturadas às respetivas mães. Para o tratamento e análise de dados recorreu-se à análise de conteúdo, onde predominaram os processos indutivos. Os resultados do estudo permitiram identificar as seguintes situações significativas: o início da escolaridade, as transições de ciclo e de escola, a avaliação das aprendizagens, a participação em atividades escolares e a interação com pares. As narrativas mostram que os percursos foram influenciados pelo diagnóstico, pela escolha/seleção da escola, pela forma como decorreram as mudanças e pelas atitudes da família e da escola. Neste sentido, os resultados apontam para a necessidade de uma intervenção atempada e conjunta por parte da escola e da família, de modo a facilitar o processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Autismo, Crianças, Família, Perceção, Percurso escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo baseia-se na dissertação de mestrado *O percurso escolar de adolescentes com Síndrome de Asperger* (Moreira, 2014). Embora a inclusão de crianças com PEA constitua uma realidade na escola atual, são ainda escassos os estudos que permitem conhecer e compreender como se desenrola o percurso escolar destes alunos. Nessa medida, tendo como fonte de inspiração investigações em torno das perceções de alunos com Síndrome de Asperger (SA) sobre a escola (Carrington & Graham, 2001; Connor, 2013), a escolha das crianças que participaram neste estudo teve como critério fundamental a existência daquele diagnóstico - SA. No entanto, desde maio de 2013, de acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition* (DSM-V) (American Psychiatric Association, 2013), tal

designação deixou de constituir uma categoria distinta das PEA, existindo atualmente um único diagnóstico, com diferentes graus de severidade, caracterizado por défices em duas áreas: (i) na comunicação social e nas interações sociais, e (ii) nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses, e atividades. Embora não conste na classificação usada no DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), a designação *Síndrome de Asperger* continua, no entanto,

a ser utilizada, quer no meio familiar e escolar, quer na literatura existente.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Síndrome de Asperger

Nos estudos de Atwood (2010) acerca do perfil das crianças com SA, sublinha-se que estas apresentam atraso na maturidade e no raciocínio social, empatia imatura para com os outros e dificuldade em fazer amigos. São, frequentemente, alvo de troça por parte dos pares, revelando ainda dificuldades ao nível da comunicação e do controlo das emoções. Normalmente possuem um fascínio excessivo por um tópico pouco comum, bem como capacidades de linguagem invulgares. No meio escolar, costumam ter dificuldade em manter a atenção na aula, apresentando um perfil invulgar de capacidades de aprendizagem.

Interação com pares e vulnerabilidade social

Embora desde cedo seja possível observar a influência do grupo de pares no desenvolvimento de capacidades que permitem a interação social e a partilha de interesses, preocupações e sentimentos (Coslin, 2009), tais situações constituem para as crianças com PEA uma dificuldade, em virtude dos défices que apresentam ao nível da comunicação e da interação social. Com efeito, como sublinham Cumine, Leach e Stevenson (2006), a criança/jovem com PEA apercebe-se de que os seus pares têm amigos e pode querer tê-los, nomeadamente na adolescência, no entanto, não possui estratégias para desenvolver e consolidar tais amizades.

Sobre as relações de amizade, Whitehouse, Durkin, Jaquet e Ziatas, (2009) referem que crianças com esta problemática, comparativamente com os seus pares, demonstram uma qualidade inferior nas relações privilegiadas de amizade, apresentam sintomas de depressão e níveis mais elevados de solidão, bem como uma menor motivação para estabelecer amizades. Ora, como Atwood (2010) refere, ter amigos pode ser uma medida preventiva de perturbações de humor, sublinhando as suas vantagens ao nível do desenvolvimento da resolução de problemas, uma vez que se beneficia da perspetiva dos outros e existe uma outra opinião sobre os motivos e intenções dos outros; inversamente. Segundo o mesmo autor, o isolamento e a falta de amigos pode tornar a criança vulnerável e vítima de *bullying*.

Sobre este tema, o estudo de Dark, Sofronoff e Stone (2010), acerca da vulnerabilidade social e *bullying* em crianças com PEA, veio confirmar pesquisas anteriores que sugerem lacunas ao nível da inteligência social, definida pelos autores como a capacidade de compreender situações interpessoais e de utilizar essa compreensão para alcançar um nível de desempenho interpessoal desejado. No estudo referido, as características dos indivíduos com SA, como a credulidade e a interpretação literal, justificam, de certa forma, reações excessivas face à

provocação de outros e permitem compreender o défice ao nível da socialização, constituindo esta uma área preocupante no percurso escolar daqueles indivíduos.

O mesmo estudo conclui que os pais perspetivam o *bullying* como um problema significativo para muitas crianças com SA. Sugere, também, uma relação entre a vulnerabilidade social e a vitimização da criança com SA, apontando para a necessidade de 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, Sofronoff, & Stone, 2010), que propõe a implementação de um programa educativo para todos nas escolas, que não centre exclusivamente a atenção nos alunos com SA. Na perspetiva deste autor, esta estratégia favorece a compreensão de formas de *bullying* mais subtis (por exemplo: provocação, intimidação ou engano deliberado), assinalando que estas podem ser tão prejudiciais quanto as formas mais explícitas, como a agressão física e/ou verbal.

Narrativas pessoais e síndrome de Asperger

Connor (2013) destaca a importância da utilização de narrativas de natureza biográfica para a compreensão dos indivíduos com PEA, uma vez que permitem obter informação relevante sobre o seu funcionamento. O autor referido destaca o caso de Temple Grandin, cuja história de vida é narrada no livro *Thinking Pictures*, de 1995, onde a autora, para além de descrever como experimentou grandes dificuldades na escola e na sua relação com as outras crianças, identifica fatores que influenciaram o seu percurso escolar: a escolha de uma escola próxima de casa; a colaboração da família com a direção da escola, antes do início e ao longo de todo o percurso escolar; e, por último, a continuidade do apoio individualizado no ensino secundário.

OBJETIVOS E METODOLOGIA

Esta investigação teve como ponto de partida a seguinte questão: “Como se caracteriza o percurso escolar de crianças com PEA e que fatores são determinantes nesse percurso?”. Conhecer a perceção de crianças com PEA sobre o seu percurso escolar constituiu o objetivo geral deste estudo. Para tal, formularam-se os seguintes objetivos específicos: identificar os momentos mais significativos do percurso escolar de adolescentes com PEA e compreender os fatores que condicionaram esses percursos.

Perante estes objetivos, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, sendo a recolha de dados feita através da realização de entrevistas semiestruturadas de natureza biográfica (Flick, 2005, p.99), uma vez que possibilitam uma visão global das vivências do entrevistado, ao mesmo tempo que permitem captar com profundidade as experiências subjetivas e “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135).

Com efeito, segundo Rojas, Susino e Calvo (2013), a narrativa biográfica, para além de assegurar o direito à participação de sujeitos tradicionalmente excluídos no processo investigativo, constitui uma técnica adequada quando se pretende, por um lado, conhecer a

perceção dos sujeitos sobre as experiências pessoais e, por outro, identificar fatores facilitadores e dificultadores do percurso pessoal, escolar e profissional.

Para a escolha dos participantes foi solicitada a colaboração da Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA), que divulgou o estudo junto dos associados, através de uma comunicação, onde se definiam os critérios de seleção: os sujeitos deveriam ser adolescentes, com diagnóstico de SA e possuir capacidades para relatar verbalmente o seu percurso escolar. Solicitou-se, ainda, a participação de um dos pais de modo a obter informações complementares, permitindo assim uma visão mais compreensiva das trajetórias.

Na investigação participaram dois adolescentes, o Ricardo e o André (nomes fictícios) e as suas mães. São ambos do género masculino, tinham 15 anos de idade e frequentavam o 10.º ano de escolaridade, não havendo qualquer retenção escolar, segundo informação das mães. Uma vez selecionados os participantes, seguiu-se a fase de recolha de dados, através da realização das entrevistas, registadas por meio de gravação áudio. Após transcrição, recorreu-se à análise de conteúdo, que envolveu, inicialmente, uma leitura global do protocolo da entrevista, seguindo-se o “recorte” em unidades de registo e a sua categorização. No sentido de assegurar a validade interna da categorização, procurou-se coadunar a análise de conteúdo com os objetivos definidos, cumprindo assim os princípios da pertinência e produtividade (Esteves, 2006). Já a fidelidade intra e intercodificadores foi conseguida através da análise conjunta dos dados, realizada com a orientadora do estudo¹. Uma vez concluída a análise de conteúdo, o percurso escolar de cada um dos sujeitos foi reconstruído, de forma descritiva e compreensiva. A análise destes percursos permitiu dar resposta aos objetivos que presidiram à realização do estudo.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Breve descrição dos percursos escolares

Percurso escolar do Ricardo.

O Ricardo estuda numa escola pública da região periférica de Setúbal, 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. Os acontecimentos mais significativos deste percurso escolar foram sintetizados (ver Anexo I) e serviram como base para a descrição do percurso que a seguir se apresenta.

O comportamento do Ricardo ao longo da entrevista.

Durante toda a entrevista, o Ricardo revelou dificuldade em recordar episódios, sendo por vezes necessária a repetição de algumas questões e até a sua reformulação de modo a conseguir obter maior informação. À semelhança do que ocorre com muitos indivíduos com PEA (Cumine, Leach, & Stevenson, 2006), o discurso apresentou-se monocórdico, quase

¹ Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira (Escola Superior de Educação de Lisboa).

inexpressivo. 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.

Educação Pré-Escolar: Os primeiros sinais.

Embora não tenhamos qualquer referência por parte do Ricardo relativamente à Educação Pré-Escolar, a entrevista com a mãe, quando relata um episódio de rejeição de contato físico, permite-nos perceber que durante esta fase já se evidenciavam algumas dificuldades de contacto social:

(...) Ele não queria ir para a escola (...) era só porque o garoto [um estagiário] pegava as crianças para sentar ao colo e o Ricardo não podia com esse contato.

Para além destas dificuldades, a linguagem constituiu também preocupação por parte da mãe, tendo procurado apoio especializado junto de uma Terapeuta de Fala (TF), uma vez que, como acrescenta, “ele tinha muita dificuldade em falar”.

O 1º ciclo: As dificuldades no início da escolaridade e as mudanças de contexto.

O início da escolaridade foi marcado por dificuldades quer ao nível do comportamento, quer em termos da aprendizagem da leitura e escrita, conforme os relatos, que a seguir se transcrevem, evidenciam:

(...) Eu tinha dificuldade em escrever números por extenso. Ficava sempre a copiar números. (Ricardo)

(...) O 1º ano foi muito complicado...foi uma má experiência...Ele estava sempre muito em silêncio. (Mãe)

Por outro lado, quando a mãe descreve a forma como foi conduzido o diagnóstico, podemos perceber que houve uma desvalorização dos comportamentos menos comuns por parte dos professores, dado que o filho era calado e não perturbava a aula. A este respeito, Gillberg e Peeters (1999) sublinham que frequentemente os comportamentos não são tidos em consideração pelos educadores, o que condiciona o diagnóstico de PEA. 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.*

Apesar da desvalorização antes referida, alguns comportamentos (dificuldades na compreensão de instruções orais, no contacto ocular, etc.) conduziram a castigos/punições por parte dos professores, sendo assinalados por Ricardo do seguinte modo:

(...) A stôra do primeiro ano uma vez puxou as minhas orelhas com força.

No 3º ano, ocorreu uma mudança de país, devida a circunstâncias de natureza familiar, de Portugal para o Brasil, onde frequentou a escola durante alguns meses e, novamente, do Brasil para Portugal. Estas mudanças podem ter contribuído para agravar as dificuldades académicas do Ricardo, como o próprio refere:

(...) Eu perdi muita matéria no 3º ano...Tinha muitas dificuldades em fazer contas de dividir. (...) Quando eu vim para cá já estava no final do ano (...)

De notar que não há qualquer referência a amizades ou situações de interação com pares, quer por parte do Ricardo, quer por parte da mãe.

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

A transição para o 2º ciclo implicou uma mudança de escola e de colegas, sendo evidentes dificuldades na adaptação ao novo contexto e na interação com pares. De facto, quando o Ricardo descreve a forma como ocupa os tempos de intervalo, parece existir algum isolamento face aos pares, não existindo qualquer referência a situações de interação com outros:

(...) ia à biblioteca durante os intervalos (...) ficava sentado num banco ou numas escadas a jogar telemóvel. [sobre o 5º ano].

A transição do 1º Ciclo para o 2º Ciclo constituiu um momento significativo, associado a um sentimento de preocupação por parte da mãe, devido ao aumento do número de professores, à mudança de rotinas e à própria organização pessoal do filho. Evidencia ainda alguma falta de apoio por parte da escola em relação aos comportamentos do Ricardo e por parte do professor de educação especial, através do seu relato: “o professor (de educação especial) disse que estava tudo ótimo...ele não foi muito educado quando eu o procurava para falar do Ricardo.”. Apesar desta situação, o discurso da entrevistada revela 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.

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

Pelo discurso do Ricardo, podemos verificar que o 3º Ciclo de escolaridade se caracterizou pela inexistência de mudanças de contexto, o que pode ter favorecido uma maior estabilidade e facilitado a interação com pares. Os excertos da narrativa que a seguir se transcrevem, permitem perceber que o Ricardo tem consciência das dificuldades que inicialmente experimentou na interação com os colegas, nomeadamente no início do 7º ano, e das mudanças que posteriormente se verificaram na forma de interagir com pares e professores:

(...) [No 7º ano] Ficava nos intervalos sentado num banco ou numas escadas a jogar telemóvel.” (...) Mudei entretanto. Comecei a ir ter com os meus colegas. Comecei a jogar com eles, sueca, era mais sueca, ténis de mesa, jogos... (...)

Sobre o 9º ano, a atitude da diretora de turma foi determinante para incentivar o sentimento de coesão entre o grupo e, tal como o Ricardo nos relata, essa atitude facilitou as relações sociais entre ele e os colegas:

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. (...) Foi o 9º [o melhor ano do percurso escolar] (...) foi o ano em que eu mais convivi com os meus colegas, tinha uma boa turma, bons stôres, é isso.

Esta imagem positiva acerca do 9º ano é partilhada pela mãe, que a este respeito sublinha a participação do filho no Clube de Teatro da escola, considerando-a benéfica. Refere ainda como determinante o apoio por parte da direção da escola, salientando o reconhecimento e elogios feitos pelo diretor acerca das características pessoais e comportamento do filho. Com efeito, apesar das mudanças antes referidas, no seu relato a mãe reconhece que a frequência da mesma escola nos três anos do 3º ciclo proporcionou benefícios evidentes ao nível da comunicação e da relação do Ricardo com os outros, como o seguinte excerto ilustra:

(...) quanto mais tempo fica na mesma escola e com os mesmos professores e com as mesmas turmas, acaba por ir encaixando (...) também lhe dá estabilidade psicológica (...) mudou a comunicação, mudou a relação dele com os outros e dos outros para com ele, mudou para melhor. (Mãe)

O 10º ano: A transição para o ensino secundário e as dificuldades na interação com pares.

No 10º ano, ano em que se encontra atualmente matriculado, o Ricardo voltou a mudar de escola, para outra do mesmo concelho, por opção da mãe. Para além da mudança de escola, o início dos estudos no ensino secundário acarretou, na opinião do Ricardo, uma maior exigência a nível dos conteúdos, do ritmo de trabalho e do empenho necessário:

(...) Temos que estudar mais...É mais complicado...Já estou a ver que o 10º ano é difícil...É outro ritmo no 10º ano. (Ricardo)

Decorrente da mudança de contexto, assiste-se a um retrocesso em termos da interação com pares, uma vez que o Ricardo volta a vivenciar os tempos de intervalo de forma semelhante ao ocorrido no 7º ano, isolando-se do grupo, como o próprio explica:

(...) Agora voltei a passar os intervalos da mesma forma [sentado num banco ou numas escadas a jogar telemóvel] (...)

Assim, e à semelhança de anos anteriores, verifica-se a inexistência de uma relação privilegiada de amizade, que agora é assinalada de forma evidente pelo Ricardo quando nos diz: *Não tenho nenhum melhor amigo.*

Em suma, ao longo do seu percurso, Ricardo contou com algumas mudanças de escola e de país, inclusivamente. As mudanças de escola, e consequentemente de colegas, poderão ter dificultado a oportunidade de construir relações de amizade, acentuando-se assim as dificuldades na interação com pares, antes assinaladas.

Percurso escolar do André.

O André reside e estuda em Cascais. É o primeiro filho de uma fratria de dois e vive com os pais e com o irmão de 13 anos. Desde a Educação pré-escolar, onde entrou com quatro anos, até ao 9º ano de escolaridade frequentou um colégio privado. Atualmente, encontra-se a

frequentar o 10º ano numa outra escola privada, não tendo sofrido nenhuma retenção durante o seu percurso. À semelhança da trajetória do Ricardo, apresenta-se uma síntese dos acontecimentos mais significativos do percurso escolar do André (ver Anexo 2).

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 no estudo, tendo reagido de forma positiva ao ser informado de que a sua perceção seria o principal foco deste trabalho. Revelou facilidade em recordar episódios e relatar situações; no entanto, demonstrou alguma dificuldade em narrar sentimentos, referindo a par e passo, em diferentes momentos da entrevista: *Não sei...eu não sei como é que eu hei de dizer...*

Educação Pré-Escolar: O diagnóstico.

Com quatro anos de idade o André entrou para o Jardim de Infância e, logo desde cedo, foram evidentes as dificuldades na linguagem. Começou a ser acompanhado por uma terapeuta de fala, que por sua vez solicitou autorização aos pais do André para entrar em contato com o pediatra, conduzindo a um diagnóstico de SA. A mãe comenta que, apesar deste diagnóstico inesperado, a atitude de aceitação da família perante as características do André foi determinante para o filho:

(...) a coisa mais importante para lidar com miúdos com SA é se calhar aceitá-los incondicionalmente como eles são... O facto de isso acontecer na nossa família fez uma grande diferença para o André.

O 1º ciclo: O início da escolaridade – a atenção da escola e da família e a preocupação com resultados escolares.

O André frequentou a mesma instituição escolar desde a Educação Pré-Escolar até ao 9º ano. Trata-se de uma escola de pequenas dimensões, que, além do conforto, facilitou as relações de proximidade entre a comunidade educativa, nomeadamente entre os alunos, como o próprio relata:

(...) Eu queixava-me muito de o 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.

O início de escolaridade é adjectivado pelo André como “marcante”, parecendo ter havido uma boa adaptação à escola. O diagnóstico precoce, a atenção por parte da família, nomeadamente da mãe, e o acompanhamento por uma Terapeuta de Fala facilitaram a transição da Educação Pré-escolar para o 1º ano 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. (André)

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, resultantes de estratégias aplicadas pelos professores, contribuíram para o desenvolvimento de sentimentos de admiração e respeito dos colegas perante o filho, através da promoção de momentos de entreajuda com pares, como o seguinte excerto ilustra:

(...) 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 (mãe do André)

Explica outras estratégias utilizadas pelas professoras para gerir alguns comportamentos gerados por frustração/stress 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. (mãe do André)

Do 2º para o 3º ano ocorre uma mudança de professora; ainda assim, os bons resultados escolares estão presentes no percurso escolar do André. Quanto aos colegas de turma encontramos escassas referências. As palavras da mãe mostram-nos que reconhece a existência de dificuldades na interação com pares durante o 1º ciclo: *durante o primeiro ciclo ele estava mais afastado dos colegas*. Por este motivo, podemos afirmar a existência de dificuldades na interação com pares, até pela forma como o próprio se descreve:

(...) eu era quase antissocial (...) só me dava com três pessoas (...) Eu tinha uma timidez incalculável, era a pessoa mais tímida de todas.

Um outro aspeto, evidente na narrativa do André, prende-se com o sentimento de satisfação decorrente dos bons resultados escolares, como as palavras do próprio o demonstram:

(...) tive Muito Bom em todas as coisas [no 3º ano]. Em todas as disciplinas, até a Português. Fiquei tipo bué contente.

O 2º Ciclo: A preocupação face às exigências de natureza académica e a crescente interação com pares.

Sobre o 2º Ciclo, a mãe destaca a atitude de colaboração entre professores, técnicos e família, iniciada na entrada para o 1º ciclo e que se estendeu até ao 5º ano. Esta fase do percurso do André é marcada pela sua preocupação em corresponder às exigências académicas, como o próprio refere: *(...) Não havia coisa semelhante, eu queria dar uma boa impressão aos professores*. É também caracterizada por bons resultados escolares, acima do esperado, como podemos verificar através das palavras do próprio:

(...) 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. (...)

Sobre o 2º Ciclo, relata uma situação de humilhação por parte de uma colega, contando que a agrediu fisicamente, dado que, de forma reiterada, o provocava verbalmente:

(...) dei uma bofetada a uma rapariga. Passava os intervalos a gozar comigo. Enervava-me tanto. (...) Era tipo a provocar-me e a gozar comigo. Não gostei nada.

O 3º ciclo: O silêncio face a situações de conflito com pares e o início de uma relação privilegiada de amizade.

Relativamente ao 7º ano, 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 3º ciclo.* Relata ainda uma situação que leva ao estabelecimento de uma nova amizade, situação que encarou como positiva:

(...) 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 (...) ficámos os dois até ao terceiro período (...) foi um dos melhores períodos da minha vida.

Sobre o 8º ano, no seu relato continua subjacente o sentimento de satisfação face aos bons resultados escolares, reforçado pela atitude de elogio e reconhecimento dos bons resultados obtidos por parte dos professores, como o André nos relata:

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

Outro aspeto sobre o 8º ano é a procura de uma maior autonomia, característica dos 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.

O 10º ano: A mudança de escola e a adaptação a novos colegas.

No 10º ano, o André mudou de escola e sua narrativa mostra-nos que teve dificuldades na adaptação ao secundário, à semelhança do que aconteceu nas mudanças de ciclo anteriores (no 5º e no 7º ano). 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.

Contudo, na entrevista à mãe foi possível perceber a existência de relações de amizade com colegas de escola, já conhecidos, o que parece ter constituído um aspeto facilitador da sua integração na escola que atualmente frequenta. A narrativa do André demonstra que continua a valorizar os resultados escolares, apesar da mudança ocorrida.

As situações significativas do percurso escolar

A análise das trajetórias antes relatadas permitiu identificar situações significativas no percurso escolar dos dois adolescentes que participaram no estudo, a saber: o início da escolaridade, as transições/mudanças de ciclo e de escola, a avaliação das aprendizagens e, ainda, a participação e interação com pares. Com efeito, foi na maioria dos aspetos a seguir descritos, que a narrativa dos participantes (crianças e mães) incidiu de modo mais evidente. Alguns aspetos, embora tenham sido pouco narrados, foram por nós considerados relevantes, uma vez que despoletaram, decorreram ou justificaram outros.

A tabela que se segue apresenta as situações significativas, identificando os aspetos mais evidentes em cada um dos percursos:

Tabela I
Situações significativas dos percursos escolares.

SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS	Percurso A (Ricardo)	Percurso B (André)
O início da escolaridade	Inexistência/incerteza de diagnóstico; Representação negativa, associada a dificuldades comportamentais/ de aprendizagem; Desvalorização de comportamentos por parte dos professores; Castigos/punições.	Existência de diagnóstico; Representação positiva, associada a atividades escolares e à dimensão da escola; Compreensão e ajuda por parte dos professores.
As transições/mudanças de ciclo e de escola	Ocorrência de várias mudanças – de escola, de colegas, de professores.	Continuidade no mesmo estabelecimento de ensino; Preparação das mudanças de ciclo.
A avaliação das aprendizagens	Pouco evidente na narrativa.	Muito evidente na narrativa; Sentimento de satisfação decorrente de bons resultados escolares.
A participação e interação com pares	Relato escasso/inexistente de situações de interação com pares; Situações de isolamento; Relato de episódios de humilhação perante colegas.	Escassez de relatos de situações de interação com pares; Relato de episódios de humilhação perante colegas.

O início da escolaridade.

A análise da Tabela I permite perceber que o percurso do Ricardo foi marcado pela incerteza prolongada de um diagnóstico, sendo evidente uma representação negativa do início da escolaridade, associada a dificuldades comportamentais/de aprendizagem. A desvalorização de comportamentos por parte dos professores pode, de certa forma, ter conduzido a castigos/punições, evidências presentes no discurso quer do Ricardo, quer da sua mãe. Já no percurso do André, a existência de um diagnóstico precoce condicionou a atitude da família e pode ter facilitado a adaptação ao contexto escolar. Para esta adaptação à escola, contribuíram as atitudes dos professores, através da promoção de momentos de entreejada com pares, e de estratégias de gestão de situações de frustração/stress. Com efeito, a narrativa

do André mostra uma representação positiva acerca do início da escolaridade, associada a atividades vividas na sala de aula.

As transições/mudanças de ciclo e de escola.

As transições/mudanças de ciclo e de escola, nomeadamente no 5º ano de escolaridade, constituíram outra situação significativa no percurso destes adolescentes, uma vez que envolveram alterações ao nível do contexto físico, de professores, de colegas, de horários e de disciplinas. Na narrativa do Ricardo, as mudanças foram várias - de país, de escola, de professores, de colegas - devido a fatores circunstanciais de natureza familiar. A forma como estas mudanças são narradas permite compreender as dificuldades acrescidas que esta criança teve, quer em termos de interação com pares, quer em termos de aprendizagem. No percurso do André, aconteceram apenas as transições de ciclo comuns, uma vez que frequentou a mesma instituição escolar até ao 9º ano, o que de certa forma terá facilitado a adaptação aos 2º e 3º ciclos. Um dos fatores facilitadores destes momentos de passagem foi, possivelmente, a preparação das mudanças por parte da família e dos técnicos especializados, através do diálogo e do acompanhamento do processo. No entanto, a análise do percurso mostra que são também evidentes dificuldades na interação com pares, o que é compreensível se considerarmos o perfil de características dos sujeitos com PEA. E, embora tenha existido uma evidente preocupação por parte da família na escolha da escola, de modo a assegurar um ambiente calmo e estruturado, parece evidente a necessidade da escola em preparar e acompanhar o processo de transição de ciclo destes alunos, de modo a facilitar a adaptação ao novo contexto e a interação com pares.

A avaliação das aprendizagens.

A avaliação das aprendizagens constituiu outra situação significativa, evidente na narrativa do André, associada a um sentimento de satisfação decorrente dos bons resultados escolares. Para tal, parecem ter contribuído as atitudes de aceitação e de valorização dos sucessos escolares por parte da família. Contrariamente, na narrativa do Ricardo as situações relacionadas com os resultados escolares são menos referidas, sendo quase inexistentes os relatos de situações de avaliação quer no discurso do próprio, quer no discurso da mãe. Tal situação poderá estar associada, por um lado, às dificuldades verificadas no início da escolaridade e, por outro, às sucessivas mudanças de contexto que experimentou.

A participação e a interação com pares.

São escassas em ambas as narrativas as referências à participação em atividades na sala de aula e na escola. No entanto, registam-se alguns relatos que mostram o prazer de participar em atividades que decorrem fora da sala de aula, de carácter lúdico ou relacionadas com projetos da escola.

A interação com pares em sala de aula envolveu situações de entajuda e situações de conflito com colegas. Em ambos os percursos encontramos episódios de humilhação perante colegas, relatados também pelas mães, confluindo assim com a ideia de que os pais de crianças com SA perspetivam o *bullying* como um problema significativo (Dark *et al.*, 2010).

No que diz respeito às situações de interação com pares, estas foram escassas ou inexistentes. Nos momentos de intervalo verificaram-se antes comportamentos de isolamento, narrados de forma consciente pelos adolescentes; esta situação é mais evidente na narrativa do Ricardo, na qual o comportamento de isolamento face aos pares poderá estar relacionado com as sucessivas mudanças de escola e com a falta de estabilidade para iniciar/consolidar relações de amizade. Ainda a este respeito, e pelo discurso dos entrevistados, na transição para o 3º ciclo verifica-se um aumento na procura de colegas e uma aproximação em relação aos pares, o que se compreende se considerarmos as características da fase da adolescência em que se encontram (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007).

CONCLUSÕES

A análise dos resultados possibilitou compreender a influência das características pessoais na forma como os adolescentes vivenciaram o percurso escolar e perceber o papel determinante da família e da escola nesse percurso. Permitiu ainda verificar a importância da utilização de narrativas de natureza biográfica para a compreensão dos indivíduos com SA (Connor, 2013). Nos dois percursos descritos foram identificadas as seguintes situações significativas: o início da escolaridade, as transições/mudanças de ciclo e de escola, a avaliação das aprendizagens e, ainda, a participação e interação com pares. Foi ainda possível identificar os seguintes fatores determinantes no percurso escolar: o diagnóstico, a escolha/seleção da escola, a forma como decorreram as mudanças e a atitude da família e da escola, em particular dos professores.

No início da escolaridade assume particular importância a existência de um diagnóstico precoce, uma vez que pode contribuir para uma maior compreensão e aceitação das características da PEA por parte da família e da escola, permitindo ainda a escolha de uma escola adequada. Nestes dois percursos foi possível perceber que uma escola de menores dimensões pode facilitar a interação com os outros já que possibilita, como salienta Gump (cit. por Weiner, 1995), mais oportunidades de participação dos estudantes e um maior apoio emocional por parte da escola.

A análise dos percursos mostra como, desde cedo, é importante a articulação entre a família, os professores e os técnicos especializados. Além de assegurarem o apoio especializado, os professores devem encontrar estratégias que, por um lado, facilitem a participação e a interação com os outros e, por outro, permitam gerir situações de frustração e stress. Escola e família devem implementar articuladamente estratégias facilitadoras da interação destas crianças com os pares, de modo a evitar o isolamento que, como vimos, acontece com frequência. Com efeito, embora as situações de interação com pares sejam escassas, quando ocorrerem foram marcantes, quer as situações de entreatajuda com pares, quer as situações de valorização ou humilhação perante colegas. Nos dois percursos apresentados, é evidente a consciência que estes adolescentes têm do seu isolamento face aos pares, e o sentimento de desconforto que expressam por se sentirem sozinhos. Assim sendo, a promoção da interação com pares e de relações interpessoais e de amizade constituem aspetos a assegurar durante o percurso escolar. Deste modo, importa que professores e pais identifiquem e proporcionem situações facilitadoras da criação de relações interpessoais, integrando habilidades específicas neste domínio no currículo e no processo educativo (Stainback & Stainback, 1999, p.194).

Os resultados mostram também a necessidade de pais e professores prepararem de forma articulada as mudanças que necessariamente ocorrem nos percursos destes alunos (Atwood, 2010).

Em síntese, a introdução de alterações na gestão e organização do currículo e na dinâmica escolar e familiar poderá contribuir para o processo de inclusão de sujeitos com PEA, facilitando percursos escolares onde a participação nas atividades, a interação com pares e o estabelecimento de relações de amizade sejam sinónimo de satisfação pessoal, de desenvolvimento e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1997). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carrington, S., & Graham, L. (2001). *Perceptions of school by two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: a qualitative study*. *Autism* 5 (1), 37-48. Sage Publications.
- Connor, D. J. (2013). Kiss my Asperger`s: turning the tables of knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (2), 111-129.
- 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. 1-18, 365070, 1362 - 3613.
- 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*. (105-126). Porto: Porto Editora.
- 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.
- Moreira, V. M. A. C. (2014). *O percurso escolar de adolescentes com síndrome de asperger* [Dissertação em Ciências da Educação]. Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão, Um guia para educadores*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Rojas, S., Susinos, T. & Calvo, A. (2013). "Giving voice" in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (2), 156 – 173.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- 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, 209-322.

ANEXOS

ATAS DO III ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Anexo I – Situações significativas relatadas pelo Ricardo e pela mãe.

Entrevistados Ciclos de Ensino	Ricardo	Mãe
Educação Pré - Escolar: Os primeiros sinais	Não referiu.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situação de rejeição de contacto físico com o adulto
1º Ciclo: As dificuldades no início da escolaridade e as mudanças de contexto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita ▪ Incompreensão inicial por parte dos professores ▪ Castigos/punições ▪ Mudanças de escola, de professor e de país ▪ Escassas referências a situações de interação com pares 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades no início da escolaridade ▪ Dificuldades na compreensão de instruções orais e no contacto ocular ▪ Desvalorização de comportamentos por parte dos professores ▪ Castigos injustos ▪ Incerteza sobre o diagnóstico
2º Ciclo: A transição de ciclo e as dificuldades na interação com pares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudanças de escola e de colegas; ▪ Adaptação difícil ao 2º Ciclo ▪ Dificuldades na construção de relações de amizade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preocupação da mãe com a adaptação à escola ▪ Apoio e compreensão por parte da Diretora de Turma ▪ Falta de apoio por parte da Educação Especial ▪ Situações de humilhação por parte de colegas
3º Ciclo: A estabilidade escolar e a procura dos colegas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudança de escola e de colegas no 7ºano; ▪ Frequência da mesma escola até ao 9º ano; ▪ Existência de bom ambiente escolar; ▪ Participação em atividades (8º ano) ▪ Crescente interação com colegas (7º, 8º e 9º ano); ▪ Inexistência de relação privilegiada de amizade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabilidade associada à continuidade na mesma escola (7º/8º/9º anos) ▪ Apoio e compreensão por parte dos professores e diretores de Turma ▪ Melhoria da classificação obtida a Educação Física, após intervenção da mãe junto dos professores ▪ Participação do filho no Clube de Teatro ▪ Participação numa formação pontual para pais
10ºano: A transição para o ensino secundário e as dificuldades na interação com pares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudança de escola e de colegas; ▪ Dificuldades na interação com pares (atitudes de isolamento; interação pontual e exclusiva com colegas de turma; inexistência de relação privilegiada de amizade) ▪ Consciência de um maior nível de exigência académica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoio por parte da Direção da Escola

ATAS DO III ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Anexo 2 - Situações significativas relatadas pelo André e pela mãe.

Entrevistados Ciclos de Ensino	André	Mãe
Educação Pré-Escolar: O diagnóstico	Não referiu.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Terapia de Fala (4 anos) ▪ Diagnóstico de SA ▪ Seleção de uma escola de pequenas dimensões
1º Ciclo: O início da escolaridade - a atenção da escola e da família e a preocupação com resultados escolares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuidade do grupo de colegas da Educação Pré-escolar ▪ Mudança de professora a meio do ciclo ▪ Aceitação da mudança e boa relação com os diferentes professores ▪ Sentimento de satisfação perante os bons resultados escolares ▪ Escassa interação com colegas de turma ▪ Interação com pares motivada por videojogos (4ºano) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frequência do 1º Ciclo na mesma instituição ▪ Colaboração entre professores, técnicos e família ▪ Apoio e compreensão por parte dos professores ▪ Bons resultados escolares ▪ Frustração perante classificações abaixo do esperado ▪ Choro e irritação perante situações de barulho na sala de aula ▪ Situações de ajuda e afirmação face a colegas
2º Ciclo: A preocupação face às exigências de natureza académica e a crescente interação com pares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ansiedade/receio face à mudança do 1º para o 2º Ciclo ▪ Preocupação em causar boa impressão aos professores ▪ Expetativas elevadas face aos resultados académicos ▪ Continuação de obtenção de bons resultados escolares ▪ Situação de humilhação por parte de uma colega ▪ Interação com pares em torno de videojogos e cartas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuação da escolaridade na mesma instituição ▪ Fácil adaptação ao 2º Ciclo ▪ Continuação de obtenção de bons resultados escolares
3º Ciclo: O silêncio face a situações de conflito com pares e o início de uma relação privilegiada de amizade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referências pormenorizadas e sistemáticas sobre os tempos de aulas e de intervalos ▪ Continuação de obtenção de bons resultados escolares ▪ Procura de maior autonomia ▪ Estabelecimento de uma relação de amizade (7º ano) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuação da escolaridade na mesma instituição ▪ Fácil adaptação ao 3º Ciclo ▪ Continuação de obtenção de bons resultados escolares ▪ O filho não comenta situações de humilhação por parte de colegas durante muito tempo ▪ Reação do André perante uma situação de <i>bullying</i> (7ºano)
10ºano: A mudança de escola e a adaptação a novos colegas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atitudes de isolamento no início do ano letivo ▪ Incómodo face a situações de barulho durante as aulas ▪ Relato de situação de humilhação perante os colegas ▪ Falta de compreensão por parte dos colegas perante situação de insucesso ▪ Maior procura dos colegas nos tempos de intervalo ▪ Reconhecimento de dificuldades na comunicação com raparigas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudança de escola ▪ Preparação da mudança através de apoio especializado/accompanhamento psicológico ▪ Fácil adaptação à escola ▪ Bom acolhimento e atenção por parte dos professores ▪ Grande frustração perante classificações abaixo do esperado em determinadas disciplinas ▪ Entusiasmo dos colegas e convite por parte escola para participar em atividades desportivas (Basquetebol) ▪ Ausência de participação nas atividades desportivas por decisão dos pais ▪ Ambivalência dos pais face à participação do filho nas diferentes atividades extracurriculares