



**Desenvolvimento de Competências Sociais e Pessoais em
Crianças com Perturbação do Espectro de Autismo e
Perturbação do Desenvolvimento Intelectual – O Papel da
Educação Social**

Rafaela Pesqueira

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

2019



**Desenvolvimento de Competências Sociais e Pessoais em
Crianças com Perturbação do Espectro de Autismo e
Perturbação do Desenvolvimento Intelectual – O Papel da
Educação Social**

Rafaela Pesqueira

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

Orientadora: Professora Doutora Isabel Pizarro Madureira

Coorientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

2019

AGRADECIMENTOS

Ao realizar este projeto de intervenção, contei com o apoio e contributo de várias pessoas que, sem elas, tal não seria possível nem exequível.

Em primeiro gostaria de agradecer às minhas orientadoras, Professora Doutora Isabel Pizarro Madureira e Professora Doutora Clarisse Nunes, por todos os conselhos e contributos prestados no projeto. Estou-lhes eternamente grata por todo o acompanhamento persistente, por toda a disponibilidade e sinceridade que, sem dúvida, foi muito gratificante e imprescindível para o trabalho.

Agradeço também à Direção da escola do distrito de Setúbal, pela oportunidade que me foi concedida para realizar este projeto de intervenção.

À professora de EE da escola agradeço pela sua participação interessada nos jogos e atividades desenvolvidas, pelos conselhos no projeto de intervenção e pelo carinho demonstrado que me deixou bastante descontraída no terreno.

Aos pais dos alunos e especialmente aos alunos, pela vontade de participar e por contribuírem para a construção do projeto.

Como não poderia deixar de ser, um obrigado muito especial às minhas eternas amigas Sofia e Cilinha. Agradeço TODA a ajuda, a orientação, a companhia, a amizade e o carinho que manifestaram, e que ainda manifestam.

Ao meu namorado, pela paciência, pela companhia, pela compreensão, e por tudo o que adiámos.

E por fim, agradeço do fundo do coração aos meus pais, pela oportunidade que me proporcionaram em realizar este mestrado e tudo subjacente a este, e pelo amor incondicional. Sem eles é que este projeto não seria possível.

A todos Vós, um obrigado muito sincero!

RESUMO

O presente trabalho apresenta o projeto de intervenção desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, o qual pretendeu compreender e identificar o contributo de um programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e Perturbação de Desenvolvimento Intelectual na inclusão destes jovens, assim como compreender o papel da Educação Social neste processo.

Este projeto foi desenvolvido numa Unidade de Ensino Estruturado de uma escola básica do distrito de Setúbal e contou com a participação de cinco alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, e de outro com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Contudo, também estiveram envolvidos alguns alunos com desenvolvimento típico da escola, a professora de Educação Especial e duas Assistentes Operacionais.

A concretização do projeto teve por base a metodologia de investigação-ação e desenvolveu-se em quatro fases: a primeira fase correspondeu à identificação da problemática, procedendo-se do diagnóstico das necessidades de intervenção; a segunda fase destinou-se à planificação do projeto, de acordo com as prioridades encontradas na avaliação inicial; a terceira fase consistiu na implementação de todo o projeto; e por último, a quarta fase focou-se na avaliação e no balanço final do projeto.

Durante o estudo foram utilizadas várias técnicas de recolha e análise de dados, tais como: a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada, a entrevista focus group, a observação participante, com recurso a grelha de observação, e os testes sociométricos.

Os resultados do projeto evidenciam o desenvolvimento de algumas das competências pessoais e sociais e, embora as atividades permitissem o contacto com alunos com desenvolvimento típico e tivesse sido demonstrado uma crescente aceitação do grupo com desenvolvimento atípico, não foi claro a contribuição para a inclusão do mesmo grupo.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo; Competências Pessoais e Sociais; Inclusão; Educação Social

ABSTRACT

The present study presents the intervening project developed in the area of Social Education and Community Intervention Master's, which intent understand and identify the contribute of a program about personal and social skills development in the social inclusion of students with Autistic Spectrum Disorders and Intellectual Development Disorder, as well as understand the role of Social Education in this process.

The project was developed in a structured teaching classroom of a elementary school in the district of Setubal. This project counted, mainly, with the participation of five with Autistic Spectrum Disorders and one with Intellectual Development Disorder, between the ages of 13 to 15. Although, also counted with the participation of some school students with typical development, as also with the special education teacher, and two operational assistants.

This project is based on research action methodology and was developed in four stages: the first was the identification of the problem, that derived from the analysis of intervention needs; the second stage was the project planning, according to the priorities found in the initial assessment; the third stage consisted in the project implementation; and finally, the fourth stage, that consisted in the evaluation and in the final analysis of the project.

This project used document search, semi-structured interviews, focus group interview, participant observation, using observing grids, and sociometric test as techniques of data collection and analysis.

With this project, it become clear that some of the personal and social skills were developed. Although the activities allowed the contact with students with typical development and to have been demonstrated an increasing acceptance of the students with special needs education, it wasn't clear the contribution for the social inclusion.

Key words: Autism Spectrum Disorder; Personal and Social Skills; Inclusion; Social Education

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no ensino regular.....	4
1.1. Conceito de Perturbação do Espectro do Autismo.....	4
1.2. Caracterização e necessidades das crianças com Perturbação do Espectro de Autismo	5
2. Crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual no ensino regular	6
2.1. Conceito Perturbação do Desenvolvimento Intelectual	6
2.2. Caracterização e necessidades das crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.....	8
3. Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual no ensino regular.....	9
3.1. Conceito de inclusão e de educação inclusiva	9
3.2. Fatores facilitadores e barreiras à Educação e à Inclusão Social	13
3.3. Resultados de investigação: Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual	15
4. Competências Pessoais e Sociais.....	16
5. A Educação Social e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais	18
2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	21
1. Contextualização do estudo.....	21
1.1. Caracterização do contexto escolar	21
1.2. Identificação da problemática	23
1.3. Formulação da hipótese de ação e dos objetivos do estudo	39
2. Enquadramento metodológico.....	41

2.1.	Descrição da natureza do estudo	41
2.2.	Participantes no estudo.....	44
2.3.	Métodos e técnicas de recolha de análise de dados.....	48
2.3.1.	Pesquisa documental	48
2.3.2.	Entrevista semiestruturada	49
2.3.3.	Entrevista Focus Group	50
2.3.4.	Observação Participante	50
2.3.5.	Testes Sociométricos	54
2.4.	Procedimentos Éticos	56
3.	Conceção, implementação e avaliação do projeto de intervenção	56
3.1.	Fase 1: Planificação do projeto de intervenção	58
3.2.	Fase 2: Implementação do projeto de intervenção	59
3.2.1.	Atividades dinamizadas	59
3.2.2.	Estratégias utilizadas na dinamização das atividades	68
3.2.3.	Comportamento dos alunos face às atividades desenvolvidas.....	70
3.2.4.	Balanço da implementação do projeto de intervenção	86
3.3.	Fase 3: Avaliação final do projeto de intervenção	95
3.3.1.	Resultados dos testes sociométricos	95
3.3.2.	Resultados das grelhas de observação de competências sociais e pessoais	103
3.3.3.	Resultados das entrevistas à professora e às assistentes operacionais	109
3.3.4.	Resultados do focus group realizado a alunos com desenvolvimento típico	117
3.3.5.	Apreciação final do projeto de intervenção	121
	Considerações Finais	126

Referências Bibliográficas.....	130
---------------------------------	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sociograma da turma 7ºD.	31
Figura 2. Sociograma da turma 7ºD.	31
Figura 3. Sociograma da turma 7ºD.	32
Figura 4. Sociograma da turma 7ºD.	32
Figura 5. Sociograma da turma 7ºD.	32
Figura 6. Sociograma da turma 7ºD.	32
Figura 7. Sociograma da turma 7ºC.....	33
Figura 8. Sociograma da turma 7ºC.....	33
Figura 9. Sociograma da turma 7ºC.	34
Figura 10. Sociograma da turma 7ºC.....	34
Figura 11. Sociograma da turma 7ºC.....	34
Figura 12. Sociograma da turma 7ºC.....	34
Figura 13. Sociograma da turma 6ºD	35
Figura 14. Sociograma da turma 6ºD.	35
Figura 15. Sociograma da turma 6ºD.	36
Figura 16. Sociograma da turma 6ºD	36
Figura 17. Sociograma da turma 6ºD.	36
Figura 18. Sociograma da turma 6ºD	36
Figura 19. Sociograma da turma 7ºB	37
Figura 20. Sociograma da turma 7ºB	37
Figura 21. Sociograma da turma 7ºB	38
Figura 22. Sociograma da turma 7ºB	38
Figura 23. Sociograma da turma 7ºB	38
Figura 24. Sociograma da turma 7ºB	38
Figura 25. Exemplo da obtenção do nível de aquisição por categoria	53
Figura 26. Exemplo da obtenção do nível de aquisição por dimensão.....	54
Figura 27. Regras da sala da unidade.	61
Figura 28. Jogo “Que emoção sou eu?”.	62
Figura 29. Jogo “mistura de emoções”.....	62
Figura 30. Jogo de tabuleiro “Inside out”.....	63

Figura 31. Etapas da realização da atividade dos recados.....	64
Figura 32. Jogo do Bowling.....	65
Figura 33. Jogo “enche o saco”.....	65
Figura 34. Jogo “Dragão”.....	66
Figura 35. Atividade do paraquedas.....	67
Figura 36. Jogo “Rebenta o balão”.....	67
Figura 37. Jogo “Hippo”.....	68
Figura 38. Exemplo de nota de observações.....	80
Figura 39. Sociograma final da turma 7ºD.....	96
Figura 40. Sociograma final da turma 7ºD.....	96
Figura 41. Sociograma final da turma 7ºD.....	96
Figura 42. Sociograma final da turma 7ºD.....	96
Figura 43. Sociograma final da turma 7ºD.....	97
Figura 44. Sociograma final da turma 7ºD.....	97
Figura 45. Sociograma final da turma 7ºC.....	98
Figura 46. Sociograma final da turma 7ºC.....	98
Figura 47. Sociograma final da turma 7ºC.....	98
Figura 48. Sociograma final da turma 7ºC.....	98
Figura 49. Sociograma final da turma 7ºC.....	99
Figura 50. Sociograma final da turma 7ºC.....	99
Figura 51. Sociograma final da turma 6ºD.....	100
Figura 52. Sociograma final da turma 6ºD.....	100
Figura 53. Sociograma final da turma 6ºD.....	100
Figura 54. Sociograma final da turma 6ºD.....	100
Figura 55. Sociograma final da turma 6ºD.....	101
Figura 56. Sociograma final da turma 6ºD.....	101
Figura 57. Sociograma final da turma 7ºB.....	102
Figura 58. Sociograma final da turma 7ºB.....	102
Figura 59. Sociograma final da turma 7ºB.....	102
Figura 60. Sociograma final da turma 7ºB.....	102

Figura 61. Sociograma final da turma 7ºB.....	103
Figura 62. Sociograma final da turma 7ºB.....	103

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno A	24
Tabela 2. Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno C	24
Tabela 3. Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno J	25
Tabela 4. Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno MS	26
Tabela 5. Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno MC.....	27
Tabela 6. Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno S.....	28
Tabela 7. Dimensões consideradas prioritárias para a intervenção	28
Tabela 8. Hipótese de ação	41
Tabela 9. Caracterização Global dos Participantes – Dados de Estrutura.....	48
Tabela 10. Plano de atividades	58
Tabela 11. Atividades realizadas durante a implementação do projeto	60
Tabela 12. Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno A	104
Tabela 13. Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno C	105
Tabela 14. Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno J.....	105
Tabela 15. Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno MS	106
Tabela 16. Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno MC.....	107
Tabela 17. Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno S.....	108
Tabela 18. Síntese da análise da entrevista à professora de EE	109
Tabela 19. Síntese da análise da entrevista às Assistentes Operacionais	113
Tabela 20. Síntese da análise do focus group.....	117
Tabela 21. Dificuldades manifestadas pelos alunos no final do projeto	122

LISTA DE ABREVIATURAS

APA – American Psychiatric Association

DT – Desenvolvimento típico

ES – Educação Social

EE – Educação Especial

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PDI – Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

Q.I. – Quociente de Inteligência

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

INTRODUÇÃO

Este projeto de intervenção foi realizado no âmbito do mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária e pretende compreender de que modo, um programa de intervenção centrado no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, junto de alunos com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), facilita a sua inclusão em contexto escolar, e qual o papel da Educação Social neste processo.

É importante apreender que a PEA é entendida como uma perturbação do neuro desenvolvimento (APA, 2014), ou noutra perspetiva, como uma perturbação socio relacional (Kaufman, 2016). Em ambas as perspetivas são destacadas a dificuldade na interação social e na comunicação, tanto verbal como não-verbal. Quanto à PDI, esta é compreendida como uma perturbação na atividade do cérebro que resulta em dificuldades intelectuais, nomeadamente a nível do raciocínio e das aprendizagens académicas, e adaptativas, a nível da independência pessoal e responsabilidade social (APA, 2014).

Portanto, em contexto escolar, estas dificuldades tornam-se bastante evidentes, perante também alunos com Desenvolvimento Típico (DT). À medida que crescem, os alunos com PEA e PDI vão ficando, de alguma forma, isolados da comunidade educativa, mais concretamente, dos seus colegas com DT, dado que, conforme foi possível averiguar durante o diagnóstico do projeto, os colegas de turma com DT não efetuam escolhas positivas sobre os alunos com PEA e PDI. Tornou-se também visível, o pouco contacto entre os alunos com PEA e PDI e os colegas da escola com DT, e são observadas, poucas, ou nenhuma, iniciativas que promovam a interação social entre os alunos, e a participação conjunta na comunidade escolar.

Torna-se então importante para estes alunos, a promoção da inclusão social, isto é, a execução de um processo de desenvolvimento que combata as contrariedades e adversidades relativas a cada grupo de pessoas (Sanchez, 2011), e que possibilite uma participação comunitária equitativa e de qualidade a todos os cidadãos (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Desta forma, deve partir da iniciativa da comunidade escolar a aplicação de práticas educativas que possibilitem a identificação de barreiras à inclusão, e que proporcionem a sua eliminação e o desenvolvimento integral do aluno, de forma a que seja alcançada a inclusão social (Rocha, 2016). Estas práticas devem ter como excelência o coletivo, ou seja, as intervenções devem ser a pares e junto da comunidade escolar para que todos se apropriem de uma coresponsabilização para com a mesma (Sanches, 2011; Rocha, 2016).

Assim sendo, tendo em conta toda esta problemática e, visto que, existem poucos estudos sobre a intervenção da Educação Social neste contexto, com este tipo de educandos, e de ser de grande interesse pessoal para a autora deste projeto, mais propriamente, relacionado com o gosto em trabalhar com alunos com PEA e PDI, considerou-se relevante e pertinente, realizar um estudo sobre a contribuição do desenvolvimento de competências pessoais e sociais destes alunos para a sua inclusão, assim como identificar o papel da Educação Social neste processo.

Assim surgiu a ideia de se realizar uma investigação-ação que deu lugar ao presente projeto. Este projeto de intervenção, realizou-se numa Unidade de Ensino Estruturado (UEE) do distrito de Setúbal, com seis alunos, sendo que cinco deles estão diagnosticados com PEA, e um tem diagnóstico de PDI. Para além destes alunos, neste projeto contou-se também com a participação da professora de Educação Especial (EE), com as duas Assistentes Operacionais da UEE, e com alguns alunos com DT da escola.

Este projeto teve como objetivos gerais caracterizar o contributo das atividades lúdicas e da sistematização de tarefas no desenvolvimento de competências pessoais e sociais em alunos com PEA e PDI, assim como compreender o contributo do desenvolvimento destas competências no processo de inclusão destes alunos, e identificar o papel da Educação Social neste processo.

Na recolha de informação, para a realização do diagnóstico deste projeto e para a sua avaliação, foram utilizadas diversas técnicas, nomeadamente a pesquisa documental, a observação participante com recolha a grelha de observação, a entrevista semiestruturada, a entrevista focus group, e por último, testes sociométricos.

Quanto à estruturação deste estudo, esta encontra-se dividida em três partes, nomeadamente, o enquadramento teórico, o estudo empírico, e as considerações finais.

No enquadramento teórico é apresentada a pesquisa documental concretizada para o projeto. Esta pesquisa debruça-se sobre a temática da PEA e da PDI, sobre a inclusão social de crianças com PEA e PDI e a educação inclusiva, sobre o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, e por fim, sobre a Educação Social.

A 2ª parte, o estudo empírico, subdivide-se em três pontos principais, sendo eles, a contextualização do estudo, o enquadramento metodológico, e a conceção, implementação e avaliação do projeto. No ponto sobre a contextualização do projeto, é apresentada a caracterização do contexto escolar, é identificada a problemática do estudo, e são apresentados os objetivos. No ponto relativo ao enquadramento metodológico é descrita a natureza do estudo, os participantes, as técnicas de recolha e análise dos dados utilizadas e os procedimentos éticos adotados. Por último, no terceiro ponto, são explicadas as três fases do projeto, nomeadamente, a planificação, o processo de implementação e o que está subjacente ao mesmo, como o comportamento dos alunos durante as atividades realizadas, e por fim, é apresentada a avaliação final do projeto.

Em último ficam as considerações finais, nas quais são tidas em consideração as limitações do estudo, os objetivos cumpridos, e as reflexões relativas ao projeto de intervenção.

1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo irão ser abordadas temáticas que nos pareceram importante analisar para fundamentar a realização do projeto de intervenção. O capítulo encontra-se estruturado em cinco tópicos essenciais: o primeiro aborda a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e as suas características, o segundo a caracterização da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), o terceiro analisa a questão da inclusão das crianças em contexto escolar e as barreiras e fatores facilitadores da mesma, o quarto estuda as competências pessoais e sociais, e por último, o quinto fala sobre o papel da Educação Social no desenvolvimento das competências pessoais e sociais e na inclusão social.

1. Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no ensino regular

1.1. Conceito de Perturbação do Espectro do Autismo

O que outrora era generalizado como uma patologia relacionada com comportamentos estereotipados e com atividade intelectual típica, nos dias de hoje, de acordo com a American Psychiatric Association (APA) (2014), o autismo integra as perturbações do neurodesenvolvimento com um vasto espectro de diferentes níveis de dificuldades e gravidade. Estas perturbações são caracterizadas pela existência de défices no desenvolvimento típico conduzindo a dificuldades a nível social, pessoal e académico.

Para a APA (2014), as Perturbações do Espectro do Autismo abrangem o autismo de Kanner, o autismo Infantil, o autismo infantil precoce, o autismo de alto funcionamento, a Síndrome de Asperger, o Autismo Atípico, a perturbação desintegrativa da infância e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação. Segundo Jordan (2000), o diagnóstico de pessoas com Autismo centra-se numa análise comportamental de acordo com determinados padrões, contudo, afirma também que para se tomar decisões sobre a melhor forma de abordar é preciso compreender as causas que lhes estão subjacentes.

Na literatura pesquisada, também foi possível constatar diferentes visões sobre a centralidade do que é o Autismo. Encontram-se autores que defendem que o Autismo

resulta de uma perturbação de comportamento (Antunes, 2012), outros defendem que consiste numa perturbação de comportamentos padronizados os quais têm causas associadas (Jordan, 2000), e noutras perspetivas, o Autismo é uma perturbação socio relacional (Kaufman, 2016). Na perspetiva de Kaufman (2016), o Autismo não é uma perturbação comportamental, mas sim uma perturbação socio relacional, ou seja, o problema não consiste nos comportamentos estereotipados, mas sim numa dificuldade em criar e manter relacionamentos sociais. Nesta visão os comportamentos são tidos como sintomas e não como causas, pelo que, ao invés de se focar no término de determinado comportamento, pretende-se descobrir a causa que lhe está subjacente e resolvê-la.

Apesar de não estar comprovada qual a causa do Autismo, vários autores defendem que esta perturbação pode provir de fatores biológicos (Jordan, 2000; Antunes, 2016).

Ainda que o Autismo seja visto como uma perturbação de base genética, é unânime a concordância sobre a sua melhoria ao longo do tempo, dependendo sempre de uma educação apropriada ao desenvolvimento da pessoa e do tipo de experiências pelas quais passa (Jordan, 2000; Antunes, 2012; Kaufman, 2016).

1.2. Caracterização e necessidades das crianças com Perturbação do Espectro de Autismo

A maior dificuldade manifestada por crianças com PEA, relaciona-se com a capacidade de relacionamento interpessoal, ou seja, têm dificuldade em lidar com pessoas ou com situações sociais (Kaufman, 2016). Estas crianças demonstram-se alheadas e fechadas, podem parecer desajeitadas e desapropriadas na forma como se dirigem ao outro (Jordan, 2000) e têm dificuldade em sentir empatia (Antunes, 2012).

A capacidade de comunicar, tanto de forma verbal como não-verbal, também se torna limitada e pode apresentar dificuldade em fazer contacto visual, em usar e compreender a expressão facial e a postura corporal face ao contexto da conversa e reconhecer padrões. A compreensão do discurso também é muito literal, existe

dificuldade em manter uma conversa e quando pretende comunicar, destina-se à satisfação das suas necessidades. As crianças com um nível de autismo mais acentuado podem apresentar ecolalia, que consiste na repetição de palavras ou sons (Jordan, 2000; Kaufman, 2016).

Outra característica importante manifestada por crianças com PEA é a dificuldade na flexibilidade de pensamento, de comportamento e de resiliência face à frustração. Segundo vários autores (Jordan, 2000; Antunes, 2012; Kaufman, 2016), estas crianças podem apresentar comportamentos estereotipados e repetitivos, têm fortes interesses que se podem considerar obsessões, e reagem de forma muita intensa em relação à alteração da rotina, sendo que também podem ser crianças com hipersensibilidade a estímulos sensoriais.

Importa referir que cada criança é única, não há duas iguais, pelo que estas particularidades são gerais face às PEA, o que não quer dizer que todas as crianças diagnosticadas com PEA evidenciem todas as mesmas características.

2. Crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual no ensino regular

2.1. Conceito Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

A Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), consiste na designação de um quadro clínico no qual se constata um limitado funcionamento do cérebro. Segundo os autores Antunes (2012) e a APA (2014), a PDI consiste num défice na atividade cerebral que consequentemente resulta numa baixa capacidade intelectual e em dificuldades no comportamento adaptativo, nos domínios do social, considerando a relação com os outros, e da prática, correspondendo à autonomia pessoal. Esta dificuldade no funcionamento do cérebro é normalmente observada no período de desenvolvimento, ou seja, é durante a infância ou a adolescência que se verificam as dificuldades intelectuais e adaptativas à “capacidade de vida autónoma, independência pessoal e responsabilidade social” (Antunes, 2012, p.22).

Ambos estes autores (Antunes, 2012; APA, 2014), consideram como fatores de risco a influência genética, as influências ambientais, e os incidentes perinatais e pós-

natais. Nestes fatores enquadram-se as malformações do cérebro; as infeções; os tóxicos, como as drogas e o álcool; os traumatismos; as complicações durante o parto, como a falta de oxigenação ou a baixa pressão arterial que se consideram ser uma das causas mais frequentes das PDI, e as alterações endocrinológicas.

Para avaliação do funcionamento intelectual são utilizados, habitualmente, os níveis de Quociente de Inteligência (Q.I.), obtidos através de provas realizadas individualmente. Quando o Q.I. é abaixo dos 70, surge a possibilidade de a criança ter uma PDI. Antunes (2012) explica a gravidade da perturbação segundo a seguinte escala:

- “Q.I. «borderline» 70-79
- Deficiência Mental Ligeira: 50-69
- Deficiência Mental Moderada: 35-49
- Deficiência Mental Severa: 20-34
- Deficiência Mental Profunda: <20” (p.22)

Contudo, não se pode considerar esta classificação de forma isolada. Para definir o nível de gravidade tem que se ter em conta, para além do fraco desempenho intelectual, o comportamento adaptativo da criança.

De uma forma generalizada, o comportamento adaptativo relaciona-se com a independência e a responsabilidade social. Segundo a APA (2014), o comportamento adaptativo expressa-se em três domínios: o concetual, o social e o prático.

O domínio concetual diz respeito às capacidades académicas e intelectuais, nomeadamente à capacidade de memória, de linguagem, de matemática, da escrita e da leitura, à resolução de problemas, entre outras.

Quanto ao domínio social apresentam-se as capacidades de compreensão de sentimentos e pensamentos, as capacidades de criar empatia e de estabelecer interação comunicativa com outros, e assim por diante.

Por fim, apresenta-se o domínio prático que engloba as capacidades relacionadas com a vida diária, com os cuidados pessoais, com responsabilidades profissionais, escolares e monetárias, e o autocontrolo comportamental e emocional.

2.2. Caracterização e necessidades das crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

As crianças diagnosticadas com PDI, de um modo geral apresentam dificuldades a nível intelectual, nos domínios do raciocínio, da resolução de problemas, do pensamento abstrato, da aprendizagem escolar, da memória e da compreensão verbal. A nível do funcionamento adaptativo manifestam dificuldades na compreensão de pensamentos e sentimentos, na capacidade de vida autónoma, na autogestão dos cuidados pessoais, na capacidade de independência social, na organização de tarefas, no controlo de dinheiro, e na responsabilidade social tendo poucas capacidades de relacionamento interpessoal adequadas à idade (Antunes, 2012; APA, 2014).

Estas características vão-se alterando também consoante a gravidade da PDI. De acordo com a APA (2014), no nível de PDI Leve, a nível da capacidade intelectual apresentam dificuldades nas capacidades académicas e no uso das mesmas, nomeadamente na leitura, na escrita e na matemática. A memória de curto prazo é limitada, assim como o pensamento abstrato e a capacidade cognitiva flexível. No domínio das capacidades sociais, os indivíduos demonstram-se imaturos com dificuldade no autocontrolo emocional e comportamental, apresentam uma capacidade comunicativa muito literal e abaixo dos níveis da sua idade, e demonstram dificuldades na avaliação da comunicação não-verbal do outro e no uso da mesma a seu favor. Quanto ao domínio prático, as pessoas podem apresentar autonomia nas atividades de vida diária de acordo com a sua faixa etária, embora precisem de ajuda nas tarefas mais complexas (transporte, gestão monetária, preparação de refeições, etc.).

No caso das que têm um nível de gravidade moderada, as capacidades intelectuais estão mais atrasadas comparadas com os indivíduos de desenvolvimento típico, e desenvolvem-se lentamente, tanto a nível académico como a nível de linguagem. No domínio social, a capacidade de comunicação é básica e menos complexa que no nível anterior, persiste a dificuldade em analisar com precisão as pistas sociais, mas tem capacidade para estabelecer laços entre familiares e amigos, embora as amizades com pares comecem a ficar afetadas devido às limitações comunicativas. Quanto ao domínio

prático os indivíduos são independentes nas atividades de vida diária básicas, como o vestir, comer, fazer a sua higiene, embora a aprendizagem se realize de forma lenta.

É no nível “grave” que as dificuldades crescem e se tornam mais visíveis. Na dimensão intelectual a compreensão da escrita ou da matemática é muito limitada e necessitam de ajuda constante. No domínio social o vocabulário e a gramática tornam-se limitados, a comunicação é composta por palavras ou expressões isoladas e refere-se ao presente, e a compreensão da comunicação não-verbal cinge-se aos gestos mais simples. No que diz respeito à capacidade de vida autónoma, a pessoa neste nível de gravidade necessita de ajuda e supervisão em todos os momentos do dia-a-dia e em todas as atividades de vida diária.

Por último, existe o nível de gravidade considerado profundo, no qual as crianças são dependentes de outrem em todas as dimensões da sua vida, inclusive a nível físico. Podem ocorrer disfunções motoras e sensoriais, a compreensão da comunicação é muito delimitada, pode comunicar mais por gestos simples, ao invés da linguagem, e os seus relacionamentos sociais restringem-se aos familiares e cuidadores mais próximos.

3. Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual no ensino regular

3.1. Conceito de inclusão e de educação inclusiva

Na literatura sobre a inclusão social, constata-se que o conceito é amplo e possui diversas conceções divergentes e convergentes, originando por vezes um estado de confusão e complexidade. Os autores Simplican, Leader, Kosciulek e Leahy (2015), afirmam que as abordagens existentes sobre o conceito da inclusão vão divergindo e convergindo segundo três domínios: o domínio do âmbito, o domínio da configuração e o domínio da profundidade. O domínio do âmbito diz respeito ao tipo de atividades, de relacionamento e de contexto, se é em contexto privado ou contexto comunitário. O domínio da configuração refere-se ao local da interação, se é um local público ou privado. O domínio da profundidade engloba o número de interações, o número de contactos e o nível de satisfação da interação.

Assim sendo, existem autores que abordam a inclusão social numa visão de processo de combate à exclusão social, à pobreza, à discriminação, e outros abordam na perspetiva de participação comunitária e da relação com outros.

Segundo a *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2018), existem autores que consideram a exclusão social como um ato involuntário de marginalização de pessoas impossibilitando a sua participação na vida da sociedade a nível social, político, cultural e económico. Desta forma, consideram que a inclusão social é um processo desenvolvimentista que abrange todas as pessoas da sociedade, e que assegura uma participação e um envolvimento comunitário de forma equitativa e de qualidade em todos os âmbitos sociais através da prestação de recursos e serviços. Constatam-se autores que defendem que a inclusão social permite a participação de pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) no mercado de trabalho, no acesso a serviços de alta qualidade, como a educação, a saúde, a justiça, etc., e no acesso a direitos fundamentais e à tomada de decisões sobre a sua vida.

Numa perspetiva semelhante, Sanches (2011), afirma que a inclusão social é um “processo dinâmico e inacabado” (p.139) no qual se pretende ultrapassar a discriminação e as barreiras à aprendizagem, ao acesso a bens essenciais e à participação comunitária. Para a autora, para se conseguir alcançar a inclusão social, a resposta tem que ser coletiva ao invés de uma resposta individual centrada no indivíduo, deve-se, portanto, procurar soluções em mudanças nos contextos, na comunidade, ao proporcionar condições para usufruto de todas as pessoas da sociedade. Na sua visão, a inclusão implica aproveitar o trabalho a pares para se aprender a viver na comunidade e a participar na mesma, a respeitar, a compreender e a fazer crescer as mentalidades das pessoas consoante o seu contexto e a época em que se vive.

Em ambas as visões estão subjacentes o conceito de participação comunitária e a relação e o envolvimento com os outros, que vão ao encontro da conceção de inclusão social por parte de Simplican et al. (2015). Estes autores conceptualizam a inclusão social como a interação entre os domínios da relação interpessoal e da participação comunitária, que são domínios que se sobrepõem e se suportam um ao outro, ao invés de se focarem na “inclusão social como processos que promovam a inclusão social ou nos sentimentos

subjacentes ao seu alcance” (p.22). Os autores especificam também para cada domínio, da relação interpessoal e da participação comunitária, os seus componentes, ou seja, na sua visão os elementos principais da vida para a inclusão social são as relações interpessoais e a participação comunitária, e desta forma enumeram diversos elementos, para cada domínio, determinantes no nível de inclusão de pessoas na sociedade e que compõem a definição de inclusão social.

Para o domínio da interação interpessoal, Simplican et al. (2015) referem três categorias: a classe, a estrutura e a função. A classe, na interação interpessoal, diz respeito ao tipo de pessoas da rede social do indivíduo, e a função refere-se ao tipo de suporte social proporcionada por determinada relação, como a emocional (carinho, amor, confiança), a informacional (conselhos e informações) e a instrumental (recursos e serviços). Já a estrutura engloba diversos elementos da vida social, sendo eles, a duração da relação, a sua origem, a frequência de contacto com as pessoas da rede social, quem teve iniciativa ao contacto, a localização da interação, a reciprocidade, o nível de proximidade, o número de funções que a relação desempenha, entre outros.

Quanto ao domínio da participação comunitária, os autores referem outras três categorias: a classe, a estrutura e o nível de envolvimento. A classe concerne o tipo de atividades da comunidade nas quais as pessoas se envolvem, sendo elas políticas, de lazer, cultural, a nível de emprego ou da educação, etc., enquanto a estrutura se refere ao contexto dessas atividades, se é em contexto público ou privado, ou se participam apenas determinadas pessoas ou a comunidade no seu geral. Por fim, o nível de envolvimento que, conforme o nome indica, diz respeito aos diferentes níveis de envolvimento das pessoas na comunidade, se é um envolvimento só a nível de presença sem se desenvolverem relações interpessoais, se passa a ser um nível superior de envolvimento em que existem interações entre pessoas que frequentam a rotina diária da pessoa, ou se, num alto nível de envolvimento, interagem com diversas pessoas em atividades comunitárias.

Numa perspetiva de contexto escolar, Rocha (2016) afirma que a inclusão sugere a identificação de barreiras e a sua eliminação através da aplicação de práticas educativas

que promovam a igualdade de oportunidades a todos os alunos, assim como garantir o seu sucesso escolar, a participação nas atividades da comunidade educativa e a diversidade cultural. Emerge assim a Educação Inclusiva.

A educação inclusiva, surge para garantir o sucesso educativo e a inclusão social de todos os alunos, assim como a equidade em todos os sentidos, na diversidade, na participação, no acesso ao ensino, na aprendizagem e nos resultados obtidos (Sanches, 2011; Rocha, 2016; Decreto-Lei nº54/2018, 6 de julho). É unânime entre vários autores (Sanches, 2011; Rocha, 2016) que exista uma mudança no contexto educativo, que se deve dar primazia às intervenções com pares e junto da comunidade educativa, ao invés de se focar apenas nas intervenções individualizadas, para que também se alcance uma cidadania plena em que todos os alunos são corresponsabilizados pela comunidade em que estão inseridos. Uma educação inclusiva consiste na educação de todos os “alunos ao limite das suas capacidades” (Rocha, 2016, p.18) através da adoção de estratégias, de projeto e recursos que promovam o seu desenvolvimento integral.

De acordo com o Decreto-Lei nº. 54/2018 de 6 de julho, a escola deve responder segundo as necessidades, expectativas e potencialidades de cada aluno, pelo que deve proporcionar uma escola inclusiva onde os valores da equidade, da participação e de sentido de pertença, sejam cumpridos. Para tal, a medida a adotar é a adequação dos currículos às particularidades de cada aluno com base nos recursos existentes.

Em suma, conceptualiza-se a inclusão social como o alcance da participação comunitária e do estabelecimento de relações interpessoais onde todas as barreiras e formas de discriminação foram ultrapassadas. Neste estado de inclusão social, todas as pessoas têm os mesmos direitos e deveres e são responsáveis pela contribuição para a comunidade. Assim sendo, a prática da inclusão social pode exercer-se em contexto educativo, onde os alunos se servem de equidade a nível de aprendizagens e de participação. De acordo com a *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2018), a educação inclusiva tem o “potencial em promover a inclusão social a curto prazo e estabelecer a base para a inclusão social a longo prazo” (p.26). Assim sendo, conclui-se que as práticas de uma educação inclusiva podem promover o desenvolvimento pessoal e social, o sucesso educativo de todos os alunos a vários níveis,

e também a sua participação na comunidade educativa, nas atividades e projetos, consoante os seus limites e necessidades.

3.2. Fatores facilitadores e barreiras à Educação e à Inclusão Social

Os autores Simplican et al. (2015), apresentam-nos uma outra abordagem da inclusão social, o modelo ecológico da inclusão social. Este modelo apresenta cinco variáveis (indivíduo, relações, organização, comunidade e sociopolítico) que os autores consideram como sendo fatores que interagem entre si e, conseqüentemente, tornam-se favoráveis/propícios ou desfavoráveis/incapacitantes da inclusão social.

A nível do indivíduo, os autores referidos consideram os fatores inerentes à própria pessoa como a idade, o sexo, o nível de funcionamento, a motivação pessoal, o conhecimento que possuem, os seus objetivos, a sua autoestima, o isolamento a que estão sujeitos e o sentido de pertença em qualquer contexto.

No que consta à variável das relações, os autores citados referem-se às interações interpessoais, abrangem as relações com diversas pessoas, com a família, com amigos, com colegas, com funcionários, etc., as atitudes dessas mesmas pessoas e entre elas, e os níveis de respeito, confiança e de capital social.

Quanto à variável da organização, os autores abordam as questões da cultura das organizações, em redes informais e em redes formais, como a cultura familiar, escolar, dos centros de emprego e abrangem também os estatutos socioeconómicos e o cumprimento da lei. Os autores defendem que as culturas das organizações influenciam a inclusão social, como também pode ocorrer o inverso, o nível de inclusão social influenciar as culturas. Analisam também que “culturas mais hostis tendem a aniquilar as condições favoráveis aos níveis individual e das relações, enquanto culturas positivas podem intensificar a efetividade das condições individuais e relacionais” (Simplican et al., 2015, p.26).

Outra variável mencionada pelos autores, é a comunidade, e esta abrange os vários fatores subjacentes à mesma. O contexto habitacional da pessoa, o acesso aos serviços

comunitários, aos transportes e aos recursos, e a própria cultura da comunidade, a sua língua e as suas condutas.

Por fim, a última variável indicada, a sociopolítica, envolve as políticas sociais, as leis e a execução jurídica das leis, as leis do mercado, as perspetivas governamentais, os antecedentes das prestações de serviços e os cortes legislativos. As condições sociopolíticas influenciam o próprio indivíduo e os seus comportamentos, e podem sofrer alterações quando se aumenta a inclusão de grupos, dado que estes acabam por mobilizar estas questões.

Num panorama geral, Simplican et al. (2015), afirmam que estas variáveis interagem entre si e influenciam-se de forma positiva ou negativa. No caso das culturas hostis, as condutas que estereotipam pessoas com deficiência e a falta de capacidades ou de autoestima, dificultam a inclusão. Por outro lado, as redes sociais solidárias, automotivação, e políticas sociais favoráveis, contribuem para a inclusão social.

Há outros autores que abordam as questões da participação plena dos indivíduos em várias esferas da vida, o acesso aos direitos, a liberdade de expressão e o ambiente educativo (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Rocha, 2016; Sanches, 2011). Desta forma pode-se considerar também estas dimensões como influenciadores da inclusão social. As condições sociais, políticas, culturais económicas podem favorecer, ou desfavorecer, a inclusão, indo ao encontro da conceção sobre a comunidade proposta por Simplican et al. (2015). Também as práticas educativas, as estratégias e os projetos influenciam de forma positiva a inclusão social, através da promoção de medidas educativas equitativas e de diversidade cultural. A existência de liberdade de expressão e a facilidade de acesso aos direitos fundamentais, contribui de igual forma para uma inclusão social plena.

De uma forma conclusiva, podemos considerar que os fatores facilitadores e as barreiras a uma inclusão social e à participação comunitária, podem centrar-se nas condições individuais de cada pessoa, nos fatores inerentes à comunidade, nas culturas das organizações familiares, empresariais, escolares, comunitárias, etc., bem como nas relações estabelecidas com outros, tanto a nível familiar como a nível do trabalho, e nas políticas sociais e o acesso aos direitos e à liberdade de expressão. Estas dimensões

influenciam-se mutuamente podendo esta ser de forma positiva ou negativa, o que compromete ou providencia a inclusão social e a participação comunitária.

3.3. Resultados de investigação: Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

A pesquisa documental efetuada baseou-se em investigações sobre as competências pessoais e sociais e a inclusão de crianças com PEA e PDI. De um modo geral verifica-se que a implementação de planos de intervenção centrados no desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da interação proporcionam o progresso da inclusão (Costa, 2018; Cúmano, 2010).

É confirmado também que os espaços escolares, nomeadamente o recreio, são espaços que potenciam o desenvolvimento e/ou expressão de competências sociais, e consequentemente favorecem a inclusão (Camargo & Bosa, 2012; Martins, 2014). Camargo e Bosa (2012) afirmam que as crianças com PEA possuem competências sociais, pelo que os contextos apenas influenciam na sua evidência. É no recreio que é demonstrada a autonomia e independência das crianças, é o local onde as crianças são mais solicitadas pelos colegas, logo favorece a interação entre pares. Estes autores também asseguram que o recreio proporciona o desenvolvimento de comportamentos adaptativos, neste caso oferecem a oportunidade de trabalhar a flexibilidade. Neste contexto as crianças têm a oportunidade de trabalhar a capacidade de aceitar as opiniões dos outros e a de resiliência perante situações de seu desagrado, no decorrer de atividades e jogos.

Martins (2014) apura que existem melhorias nas competências básicas, na comunicação, na autonomia e na interação social, que nos espaços escolares as crianças aprendem as capacidades de aceitar a diferença, de estar em grupo e de partilhar, e que consequentemente, progridem a nível das competências académicas.

Um plano de ação centrado no desenvolvimento de competências sociais e noutras áreas de desenvolvimento, que promove o cumprimento de regras e utiliza estratégias de cooperação, contribui para regular o comportamento das crianças, diminui os caprichos,

umenta o sentimento de igualdade, a autoestima, a autoconfiança, a comunicação e a participação na comunidade (Costa, 2018; Cúmano, 2010).

Desta forma, como se afirmou antes, verifica-se uma evolução na inclusão social. Constata-se que as atividades de recreio facultam uma melhor inclusão (Carmago & Bosa, 2012), que existe um grau maior de aceitação e tolerância perante a diferença (Cúmano, 2010), e que a inclusão contribui para a compreensão, a partilha, a aprendizagem e a superação de dificuldades, e a convivência entre as pessoas da comunidade (Costa, 2018).

Assim, conclui-se que uma intervenção adequada às necessidades das crianças, seja com PEA ou com PDI, focada no desenvolvimento de competências sociais, em contextos adequados, pode contribuir para o progresso da inclusão.

4. Competências Pessoais e Sociais

Numa primeira instância compete-nos compreender o conceito de competência, ao que Hortal, Bravo, Mitjà e Soler (2011), explicam ser a capacidade do indivíduo em exercer os seus conhecimentos, e tomar atitudes de acordo com as características da sua personalidade, de forma a resolver diversas situações em vários contextos.

Em relação às crianças com PEA, Hortal et al. (2011), consideram que para o seu crescimento e equilíbrio a nível pessoal, emocional e social, é de extrema importância o desenvolvimento e aprendizagem das competências a vários níveis, como é o caso da autonomia e da comunicação. Kaufman (2016) justifica que a competência social é prioritária dado que é o ponto mais fraco de crianças com PEA, logo, mesmo que se trabalhe outras competências, nomeadamente a académica, está-se sempre limitado pela fraqueza a nível social, impossibilitando um desenvolvimento pleno.

Em obras diferentes, Kaufman (2016) e Hogan, Hogan, The Option Institute e Fellowship (2007) abordam um modelo de desenvolvimento para crianças com PEA, intitulado «Modelo de desenvolvimento do programa Son-Rise», sendo que o seu foco principal é a promoção da competência social.

Segundo Hogan, et al., (2007), a competência social é a base para a aprendizagem de outras competências, como a cognitiva, a autoajuda e a motricidade, e fomenta a construção de relações saudáveis e importantes com familiares e com pares. Desta forma,

o modelo apresentado pelos autores foca-se no desenvolvimento da competência social, a qual se centra em quatro pilares: contacto visual e comunicação não-verbal, comunicação verbal, duração do período da interação e, por fim, a flexibilidade. Alguns destes pilares vão ao encontro de competências e capacidades identificadas por Hortal et al. (2011).

Quanto à competência comunicativa, Hortal et al. (2011) referem que deve ser a prioridade de trabalho dado que é um fator facilitador de interação e que é com base na comunicação que as crianças “tomam medidas sobre a realidade e adquirem conhecimento” (p.69). Os autores afirmam também que esta competência engloba mais que somente a comunicação oral, e reconhecem como competência comunicativa, as competências linguísticas e audiovisuais, nomeadamente a compreensão, o diálogo, a leitura e a escrita, e as competências artística e cultural, que se referem à pintura, ao desenho, etc.

Numa perspetiva complementar à dos autores acima referidos, Hogan, et al., (2007) referem que o contacto visual é o meio mais básico de estabelecer uma relação e de comunicar, e que desenvolver a comunicação não-verbal é importante para se poder compreender e responder à comunicação não-verbal dos outros, visto que esta predomina numa interação social. É através do contacto visual que as crianças aprendem as expressões faciais, aprendem a compreender a comunicação não-verbal, entre outras. Kaufman (2016), justifica também que um baixo contacto visual origina uma baixa conexão social. Quanto à comunicação verbal, o objetivo é de estender a utilização desta para além da explicitação de desejos e necessidades, e ir até à expressão de sentimentos e à sua utilização na participação em atividades interativas (Kaufman, 2016; Hogan, et al., 2007).

Kaufman (2016), constata também que uma alta duração do período de interação conduz a uma capacidade de participação interativa/relação maior, sendo que a duração do período de interação se refere ao tempo que uma criança é capaz de permanecer em interação com outros. Hogan e os seus colegas (2007) completam afirmando que a duração do período de interação não diz apenas respeito ao tempo, mas também à

capacidade de interação da criança, de olhar para as pessoas, de dar a vez e de interagir em diversas atividades.

Em relação à capacidade de autonomia e iniciativa pessoal, Hortal et al. (2011) consideram a perseverança do indivíduo perante os problemas e as dificuldades, a autonomia na resolução de dificuldades por si mesmo, o interesse e a motivação por temas e atividades novas, o controlo das suas emoções, e a flexibilidade e adaptação perante imprevistos. Este último conceito é pertinente para o desenvolvimento de relações sociais dado que influencia as outras dimensões, da comunicação, do tempo de interação, etc., e é esta categoria que permite lidar com a frustração, a capacidade de conversar sobre outros temas, fazer outras coisas fora da rotina e viver comumente com outros estabelecendo relações positivas (Kaufman, 2016; Hogan, et al., 2007). Para viver comumente com outros, Hortal et al. (2011) consideram também importante desenvolver capacidades de cidadania, como o comportamento adequado em todos os contextos, a resolução de conflitos de forma pacífica e o respeito pelos outros e pelas suas opiniões.

Existem outras capacidades, apresentadas pelos autores, que fazem parte do registo de avaliação de competências de crianças com PEA, mas que, no entanto, não entram no quadro das competências sociais e pessoais, sendo elas as competências metodológicas, a nível da informática, matemática e da consciência dos seus conhecimentos e o esforço para os obter, e as competências relativas ao meio-ambiente, à sua preservação e à sua saúde e dos outros.

Desta forma, categorizando as dimensões dentro das competências pessoais e sociais, teremos de um lado as capacidades de cidadania e autonomia pessoal, fazendo parte das competências pessoais, e do outro lado a comunicação nas mais variadas formas, a flexibilidade e o tempo de interação, enquanto competências sociais.

5. A Educação Social e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais

Numa primeira instância, a Educação Social (ES) vai-se afirmando como resposta ao agravamento dos fenómenos de exclusão social e aos problemas humanos da sociedade (Carvalho & Batista, 2004). Num outro ponto de vista, é também impulsionada pela

crescente valorização da igualdade, da justiça social e dos ideais humanitários (Timóteo, 2013). Assim, a ES surge como resposta às necessidades da sociedade e como combate aos fenômenos de exclusão, promovendo os direitos de todos os cidadãos.

A ação da ES, para além de ser feita “para” o cidadão, é feita “com” os cidadãos, nas quais estes são autores e responsáveis pelos seus destinos. Aqui, o educando é visto, e tido em conta, enquanto autor do seu projeto de vida, responsável pelo mesmo, e ainda como um ser com ideais, princípios, emoções e motivações (Carvalho & Batista, 2004).

Desta forma, os objetivos da ES centram-se na promoção das capacidades e na educação do educando para a participação social, para a melhoria de qualidade de vida, de decisão e, acima de tudo, a “ajudar o Outro a ser” (Serapicos, Samagaio & Trevisan, 2013, p.25), e a construir a sua autonomia e socialização (Carvalho & Batista, 2004; Timóteo, 2013).

Não obstante os propósitos da ES para com os seus educandos/cidadãos, permanece a questão, no que consiste a ES? Embora considerada um pouco “polivalente”, Leitão (2013) e Timóteo (2013) concordam que a ES engloba duas perspetivas, a didática do social e o trabalho social e educativo. A perspetiva da didática do social sugere uma ES virada para a formação da socialização, para o ensino das regras de convivência, para a adaptação à sociedade, para a prevenção e controle social, mas sempre com a finalidade de ajudar o educando a atingir a sua realização pessoal. A ES enquanto trabalho social e educativo é realizada em contextos não formais e promove o bem-estar social, centra-se na educação e no desenvolvimento do educando e da sociedade. Portanto, a primeira perspetiva foca-se mais na socialização e adaptação na sociedade, enquanto a segunda perspetiva centra-se na capacitação e educação da população.

Assim, a ES é vista como uma “ação educativa com vista à formação, à aquisição de competências dos sujeitos, dos grupos e das comunidades para uma integração social ancorada na progressiva capacidade de tomada de consciência de si e dos problemas sociais” (Timóteo, 2013, p. 15), é uma ação que promove o desenvolvimento pessoal e social das pessoas e a sua qualidade de vida, de forma a atingirem maturidade social e uma cidadania mais ativa e solidária (Leitão, 2013; Carvalho & Batista, 2004). Carvalho

e Batista (2004) consideram a ES uma construção livre, dado que as pessoas se expressam e interagem de forma livre e consensual.

É possível verificar que a atuação da ES se centra na educação para o desenvolvimento das competências sociais e pessoais, de forma a que seja atingida a inclusão dos educandos na sociedade, e de modo a que os cidadãos participem de forma interessada, consciente e transformativa na comunidade. Deste modo pretende-se educar os cidadãos na sua autonomia e socialização.

É através de projetos educativos e construtivos que intervém a ES. Segundo Carvalho e Batista (2004), os projetos estão assentes em estratégias relacionadas e traduzidas pela pedagogia social, ou seja, a intervenção é feita no terreno em contacto direto com os educandos com o propósito de “criar aprendizagens potenciadoras de felicidade, de bem-estar e de autonomia de vida” (p.60). Estes projetos são implementados com o propósito de diminuir a exclusão, de potenciar capacidades de autonomia, independência e integração, com vista a uma cidadania ativa e à dignidade humana (Carvalho & Batista, 2004; Leitão, 2013; Serapicos et al., 2013).

Posto isto, é conclusivo a importância da ES no trabalho com a sociedade, na construção de projetos de vida que possibilitem o crescimento pessoal e social dos educandos para que intervenham na sociedade e sejam uma voz mais ativa na sua vida.

2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

Este capítulo é dedicado à explicitação do estudo empírico realizado (projeto de intervenção), as suas etapas e metodologia utilizada, bem como à apresentação dos resultados da intervenção. Desta forma, o capítulo encontra-se estruturado em três tópicos principais: a contextualização do estudo e a formulação do problema encontrado, o enquadramento metodológico, e a descrição das principais fases do projeto de intervenção, a saber: conceção, implementação e avaliação do projeto de intervenção.

No primeiro tópico apresenta-se o contexto onde o estudo se efetivou, assim como a problemática identificada decorrente o diagnóstico realizado, e ainda as hipóteses de ação. No segundo tópico descreve-se a natureza do estudo, os participantes e as técnicas utilizadas para recolha e análise de dados. No último tópico, relata-se as fases do projeto de intervenção: a conceção, a implementação e a respetiva avaliação do projeto de intervenção.

1. Contextualização do estudo

1.1. Caracterização do contexto escolar

O estabelecimento escolar onde foi realizado o presente estudo integra uma das escolas de ensino básico do distrito de Setúbal frequentada por cerca de 150 alunos, desde o 5º ano ao 8º ano de escolaridade. Este estabelecimento de ensino possui uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE) e oferece também o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) para alunos em risco de exclusão social.

Esta escola dispõe de bastante espaço exterior o que possibilita a dinamização de atividades de grande dimensão, como festas escolares, aulas de BTT, gincanas, etc. Em termos de espaço físico é uma escola composta por quatro blocos: A, B, C e D, nos quais se dinamizam atividades com diferentes funções. Enquanto os blocos B e C se destinam às salas de aula, no bloco A localizam-se os serviços de secretariado, direção, biblioteca, reprografia e o PBX. No bloco D encontram-se a papelaria, o bar e o refeitório. Para além destes espaços, a escola possui também um ginásio e um campo de jogos.

A sala da UEE encontra-se num dos blocos de salas de aula e possui um espaço para leitura, no qual se encontra um sofá e uma estante com diversos livros, uma área de trabalho, uma área de computadores, e uma bancada de cozinha. Nesta sala são proporcionadas diversas experiências de aprendizagem, como por exemplo, a cozinha pedagógica, a expressão plástica, a expressão musical, entre outras.

Os profissionais que trabalham na UEE acompanham e apoiam nove alunos, com diversas dificuldades no seu desenvolvimento e aprendizagem. Importa referir que seis frequentam diariamente esta sala. Dos três alunos que não frequentam a sala da UEE no seu dia-a-dia, dois apresentam limitações cognitivas e psicossociais, e um tem o diagnóstico de x-frágil. Estes alunos são autónomos e independentes, assistem a todas as aulas com a turma correspondente, pelo que não necessitam de um acompanhamento tão vigilante e interventivo como os restantes seis colegas que frequentam diariamente a UEE.

Dos seis alunos, três são do sexo feminino e três são do sexo masculino, e têm idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Cinco destes alunos apresentam PEA, um aluno apresenta PDI. Estes alunos são acompanhados, diariamente, por dois professores de educação especial e duas assistentes operacionais da UEE. São também acompanhados semanalmente por outros profissionais, como o terapeuta da fala, o terapeuta ocupacional e o psicólogo.

Através dos horários dos alunos que frequentam a UEE, foi possível analisar a sua rotina. Esta envolve a frequência de aulas com a respetiva turma, aulas na sala da UEE, terapias e atividades complementares ao currículo, para além da realização de atividades ligadas aos autocuidados, tais como o lanche e o almoço. O lanche é um momento que ocorre duas vezes ao dia e decorre na sala da UEE sem presença de alunos com desenvolvimento típico. No entanto, o almoço decorre em espaços frequentados por alunos com desenvolvimento típico.

As terapias são disponibilizadas em situação de grupo e, para determinados alunos individualmente. As terapias em grupo realizam-se à terça-feira, com a terapia da fala, no período de manhã, e a terapia ocupacional, à tarde. A sessão com a psicóloga é individual e acontece de acordo com a necessidade, dado que não se encontra no horário dos alunos.

As aulas que acontecem no espaço da UEE destinam-se apenas à intervenção junto dos alunos com NEE.

Julgamos possível concluir que os alunos que frequentam a UEE têm oportunidade de contactar com colegas de desenvolvimento típico em três contextos, no recreio, no refeitório, e nas aulas com a respetiva turma. Por sua vez parece evidente que este contexto escolar tem à disposição vários espaços e recursos humanos e materiais que poderão possibilitar o desenvolvimento de competências dos alunos com PEA e PDI e a sua inclusão social.

1.2. Identificação da problemática

No contexto escolar acima brevemente caracterizado, foi possível perceber que o mesmo é frequentado por alunos com PEA e com PDI. No enquadramento teórico apresentado no capítulo anterior verificou-se que uma das particularidades observada em crianças com PEA se refere à dificuldade em estabelecer relação com os pares. Em crianças com PDI, são também frequentes as dificuldades no comportamento adaptativo, no qual se insere a relação com os outros. Portanto, interessa-nos perceber como se caracterizam as interações interpessoais destes dois grupos de alunos considerando o contexto escolar que frequentam e quais as suas competências sociais e pessoais.

De forma a compreender melhor estes aspetos, aplicaram-se várias técnicas e instrumentos que permitiram recolher dados concretos sobre o problema vivido no contexto acima descrito. Os dados foram recolhidos através de observações, mais especificamente com recurso ao instrumento “Grelha de observação de competências pessoais e sociais” (ver anexos A e B) dos alunos que frequentam a UEE, adaptado para esse efeito (ver a explicitação deste instrumento e dos procedimentos realizados aquando a sua utilização na Parte Empírica do presente trabalho, ponto 2.3.4). Também se aplicaram testes sociométricos nas turmas que os alunos da UEE frequentam (ver anexo C).

Após a análise dos resultados referentes às grelhas de observação de competências pessoais e sociais dos alunos que frequentam a UEE, elaboraram-se tabelas individuais

para cada aluno com os resultados obtidos. Para definir as categorias e as dimensões prioritárias para o grupo de alunos que frequenta a UEE, consideraram-se as categorias e as dimensões que obtiveram um nível de aquisição igual ou inferior a 6. Nas tabelas seguintes apresentam-se os níveis de aquisição obtidos para cada aluno, iniciando-se com o aluno A.

Tabela 1

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno A

ALUNO A			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
Contacto visual e comunicação não-verbal	8	Contacto Visual interativo	8
		Partilha de Expressões	7
		Comunicação não-verbal	10
Comunicação Verbal	9	Vocabulário/Conteúdo	10
		Capacidades de Conversação	8
		Função da comunicação verbal	9
Interação Social com pares	9	Relação com pares	9
		Tipo de atividade	10
		Duração da interação	8
Flexibilidade	5	Flexibilidade e adaptação à mudança	5
Autonomia Pessoal e Cidadania	7	Resolução de dificuldades	9
		Controlo das emoções	5
		Adequação do comportamento ao contexto	6
		Respeito pelos outros	6

Nesta tabela é possível verificar que a dimensão na qual o aluno A evidenciou mais dificuldade se relaciona com a flexibilidade, dado que obteve um valor abaixo dos 6 valores. Assinala-se ainda o facto de este aluno também manifestar dificuldades em alguns indicadores relacionados com a Autonomia Pessoal e Cidadania, nomeadamente o controlo das emoções, a adequação do comportamento ao contexto e o respeito pelos outros, obtendo classificações entre os cinco e os seis valores. Estes aspetos são por nós considerados prioritários no caso do aluno A

Vejamos, na tabela 2., os resultados obtidos pelo aluno C.

Tabela 2

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno C

ALUNO C			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
	7	Contacto Visual interativo	10

Contacto visual e comunicação não-verbal		Partilha de Expressões	6
		Comunicação não-verbal	7
Comunicação Verbal	7	Vocabulário/Conteúdo	10
		Capacidades de Conversação	5
		Função da comunicação verbal	7
Interação Social com pares	9	Relação com pares	9
		Tipo de atividade	10
		Duração da interação	7
Flexibilidade	7	Flexibilidade e adaptação à mudança	7
Autonomia Pessoal e Cidadania	6	Resolução de dificuldades	7
		Controlo das emoções	5
		Adequação do comportamento ao contexto	6
		Respeito pelos outros	5

Ao analisar os dados apresentados na tabela 2, referente ao aluno C verifica-se que a dimensão na qual demonstra ter menos capacidades adquiridas é a de Autonomia Pessoal e Cidadania. Dentro desta dimensão, e seguindo os critérios de priorização, as categorias em que evidencia menos competências são: o controlo das emoções, a adequação do comportamento ao contexto e o respeito pelos outros. Também manifesta dificuldades ao nível da capacidade de conversação, referente à dimensão Comunicação verbal e da capacidade de partilha de emoções, integrada na dimensão contacto visual e comunicação não-verbal. Estes aspetos são por nós considerados prioritários no caso do aluno C.

Quanto às competências sociais e pessoais do aluno J. os resultados obtidos encontram-se descritos na tabela 3.

Tabela 3

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno J

ALUNO J			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
Contacto visual e comunicação não-verbal	3	Contacto Visual interativo	4
		Partilha de Expressões	4
		Comunicação não-verbal	2

Tabela 3

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno J (cont.)

ALUNO J			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
Comunicação Verbal	6	Vocabulário/Conteúdo	10
		Capacidades de Conversação	3
		Função da comunicação verbal	5
Interação Social com pares	4	Relação com pares	5
		Tipo de atividade	5
		Duração da interação	1
Flexibilidade	3	Flexibilidade e adaptação à mudança	3
Autonomia Pessoal e Cidadania	5	Resolução de dificuldades	2
		Controlo das emoções	7
		Adequação do comportamento ao contexto	3
		Respeito pelos outros	5

O aluno J apresenta, de um modo geral, dificuldades em todas as dimensões analisadas, conforme se observa na tabela 3. Neste caso, todas as dimensões são consideradas prioritárias, pois os valores obtidos são iguais ou inferiores a 6 (critérios estabelecidos por nós). As categorias nas quais não apresenta dificuldades assinaláveis relacionam-se como o vocabulário/conteúdo e o controlo de emoções.

Observemos agora os resultados referentes ao nível de competências sociais e pessoais do aluno MS, na tabela 4.

Tabela 4

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno MS

ALUNO MS			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
Contacto visual e comunicação não-verbal	9	Contacto Visual interativo	8
		Partilha de Expressões	9
		Comunicação não-verbal	9
Comunicação Verbal	7	Vocabulário/Conteúdo	8
		Capacidades de Conversação	5
		Função da comunicação verbal	7
Interação Social com pares	7	Relação com pares	3
		Tipo de atividade	8
		Duração da interação	9
Flexibilidade	3	Flexibilidade e adaptação à mudança	3
Autonomia Pessoal e Cidadania	5	Resolução de dificuldades	6
		Controlo das emoções	5
		Adequação do comportamento ao contexto	5
		Respeito pelos outros	5

Quanto ao aluno MS verifica-se que as maiores dificuldades situam-se ao nível das dimensões Flexibilidade e Autonomia pessoal e cidadania, observando-se que todas as categorias são prioritárias nesta última dimensão, dado que apresentam um valor igual ou inferior a 6.

De seguida descreve-se, na tabela 5, o nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno MC.

Tabela 5

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno MC

ALUNO MC			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
Contacto visual e comunicação não-verbal	9	Contacto Visual interativo	8
		Partilha de Expressões	9
		Comunicação não-verbal	8
Comunicação Verbal	7	Vocabulário/Conteúdo	9
		Capacidades de Conversação	6
		Função da comunicação verbal	7
Interação Social com pares	9	Relação com pares	9
		Tipo de atividade	10
		Duração da interação	7
Autonomia Pessoal e Cidadania	6	Resolução de dificuldades	8
		Controlo das emoções	4
		Adequação do comportamento ao contexto	4
		Respeito pelos outros	6

Analisando os dados referentes a este aluno percebe-se que a dimensão na qual demonstra mais dificuldades é na Autonomia pessoal e cidadania. Nesta dimensão a única categoria que não é considerada prioritária é a de resolução de dificuldades, sendo o controlo das emoções e a adequação do comportamento ao contexto as que evidencia maiores limitações.

Observe-se agora, na tabela 6, o nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno S.

Tabela 6

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno S

ALUNO S			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
Contacto visual e comunicação não-verbal	7	Contacto Visual interativo	6
		Partilha de Expressões	8
		Comunicação não-verbal	6
Comunicação Verbal	3	Vocabulário/Conteúdo	8
		Capacidades de Conversação	2
		Função da comunicação verbal	3
Interação Social com pares	3	Relação com pares	4
		Tipo de atividade	5
		Duração da interação	6
Flexibilidade	3	Flexibilidade e adaptação à mudança	3
Autonomia Pessoal e Cidadania	7	Resolução de dificuldades	6
		Controlo das emoções	4
		Adequação do comportamento ao contexto	5
		Respeito pelos outros	5

Face aos resultados obtidos para o aluno S, considera-se que este apresenta como dimensões prioritárias a desenvolver as relacionadas com a Comunicação verbal, Interação social com pares e a Flexibilidade. Dentro destas dimensões, a única categoria que não se prioriza é a categoria do vocabulário/conteúdo.

Após se apresentar os resultados obtidos relativamente às competências sociais e pessoais dos alunos que frequentam a UEE, procurou-se definir as dimensões prioritárias para este grupo de alunos. Para tal reunimos os dados relativos às categorias priorizadas para cada aluno, consoante os critérios estabelecidos (obtenção de classificações iguais ou inferiores a 6). O resultado final deste procedimento encontra-se descrito na tabela 7.

Tabela 7

Dimensões consideradas prioritárias para a intervenção

Dimensão	Categorias	N.º de alunos
Contacto visual e Comunicação não-verbal	Contacto Visual interativo	1
	Partilha de Expressões	1
	Comunicação não-verbal	1
Comunicação verbal	Vocabulário/Conteúdo	0
	Capacidades de Conversação	2
	Função da comunicação verbal	2

Tabela 7

Dimensões consideradas prioritárias para a intervenção (cont.)

Dimensão	Categorias	N.º de alunos
Interação social com pares	Relação com pares	2
	Tipo de atividade	2
	Duração da interação	2
Flexibilidade	Flexibilidade e adaptação à mudança	4
Autonomia pessoal e cidadania	Resolução de dificuldades	2
	Controlo das emoções	3
	Adequação do comportamento ao contexto	4
	Respeito pelos outros	4

Conforme podemos observar na tabela 7, mais de três alunos evidenciaram dificuldades nas dimensões relativas à *Flexibilidade* e à *Autonomia pessoal e cidadania*, sendo essas dificuldades demonstradas em diversas categorias.

Relativamente aos resultados referentes às observações realizadas nos diversos contextos, verifica-se que, a maior parte dos alunos não interage com colegas com desenvolvimento típico, sendo o contacto direto escasso.

Os dados de observação (presentes no anexo D) revelam que em contexto de recreio, os alunos têm por hábito, e por vontade própria, frequentar um espaço exterior da escola denominado “poço”, no qual brincam sozinhos, ou interagem uns com os outros e com as assistentes operacionais. Neste contexto, o aluno A, é o único aluno que costuma interagir com colegas com desenvolvimento típico, dado que vai para o campo jogar futebol com eles.

No refeitório, os alunos que frequentam a UEE sentam-se todos numa mesa e aí permanecem até acabarem de comer, para posteriormente regressarem a esse espaço ou irem para o recreio. O aluno A é quem termina o almoço mais depressa, e após recolher o tabuleiro, dirige-se ao campo de jogos para jogar futebol. Mais uma vez, se observa a escassez de interação entre estes alunos e os colegas com desenvolvimento típico. As razões desta evidência podem decorrer do facto de, por vezes, a mesa ser ocupada na totalidade pelos alunos que frequentam a UEE, ou pelo facto de os alunos com desenvolvimento típico não se sentarem nessa mesa.

Para compreender como se caracterizam as interações entre os alunos em contexto de aula foram também realizadas algumas observações, que também poderão ser vistas

no anexo D. Na aula de educação física foi verificado que o aluno A adere bem às tarefas propostas e consegue interagir com os colegas. O aluno C, de igual forma, consegue interagir com os colegas, contudo, quando sente que não consegue desempenhar a tarefa pedida, faz “birra” e então é colocado à parte a fazer um exercício sozinho. Os alunos J e MS, não conseguem acompanhar e realizar as tarefas pedidas, pelo que lhes são propostas outras tarefas individuais e à parte da turma, embora se situem no mesmo espaço físico.

Quanto às aulas curriculares relacionadas com o português, as ciências, entre outras, verifica-se que, de um modo geral, os alunos que frequentam a UEE se sentam numa mesa ao lado da professora de educação especial ou da assistente operacional, conforme quem os acompanha, e não interagem com outros colegas, embora estejam no mesmo espaço físico que alunos com desenvolvimento típico.

Considerou-se também importante conhecer a inclusão social dos alunos que frequentavam a UEE, sendo que para o efeito se realizaram testes sociométricos (ver anexo C) às turmas desses alunos. Seguidamente, apresentamos os resultados obtidos considerando cada um dos alunos com PEA e DID que frequenta a UEE.

O aluno A foi capaz de indicar os colegas preferidos nas três questões colocadas, referindo três colegas diferentes, conforme se observa nas figuras 1, 2 e 3 (ver anexo E). Em termos das escolhas este aluno foi escolhido pelo colega C que frequenta a UEE, e por um colega com desenvolvimento típico. Quanto às rejeições verificou-se, como se expressa nas figuras 4, 5 e 6, que este aluno foi indicado por dois colegas: um colega com desenvolvimento típico e o colega C que frequenta a UEE. Estranha-se o facto de o colega C o ter escolhido, mas também o ter rejeitado. O colega de desenvolvimento típico que o rejeitou é do sexo masculino e rejeitou-o em todas as situações. Infere-se que este aluno não é indiferente aos colegas da turma, não sendo muito escolhido também não é muito rejeitado, conforme mostram os sociogramas apresentados nas figuras que se seguem.

Observando os resultados referentes ao aluno C, conforme mostram as figuras 1, 2 e 3, ele efetuou quatro escolhas identificando três colegas diferentes, sendo que por duas vezes identificou o colega A, com quem frequenta a UEE, e nas outras identificou colegas com desenvolvimento típico do sexo feminino (ver anexo E). Quanto às escolhas assinala-se que este aluno não foi escolhido por nenhum dos colegas da turma. Olhando para as

rejeições, conforme já foi referido, o aluno C rejeitou o aluno A (ver figura 6), e foi rejeitado por dois colegas da turma do sexo masculino. Importa assinalar que um dos colegas o rejeitou em todas as questões (ver figura 4). Face aos resultados obtidos considera-se que o aluno C é relativamente indiferente à maioria dos colegas da turma, embora um ou outro o reconheçam como amigo, ou como colega não preferido.

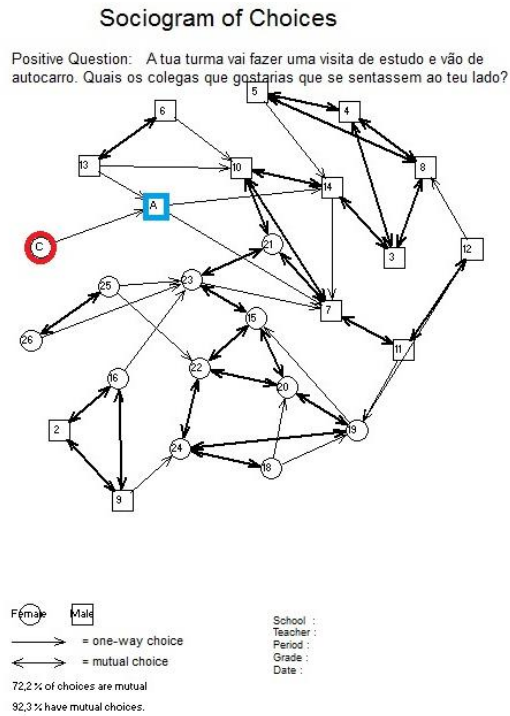


Figura 1. Sociograma da turma 7ºD.

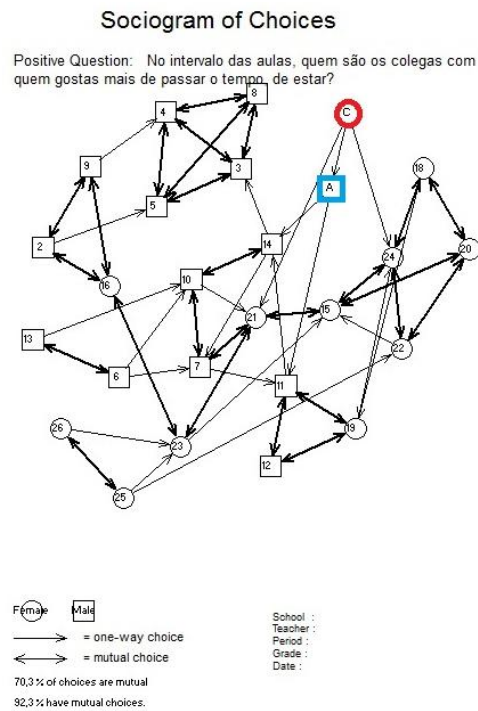


Figura 2. Sociograma da turma 7ºD.

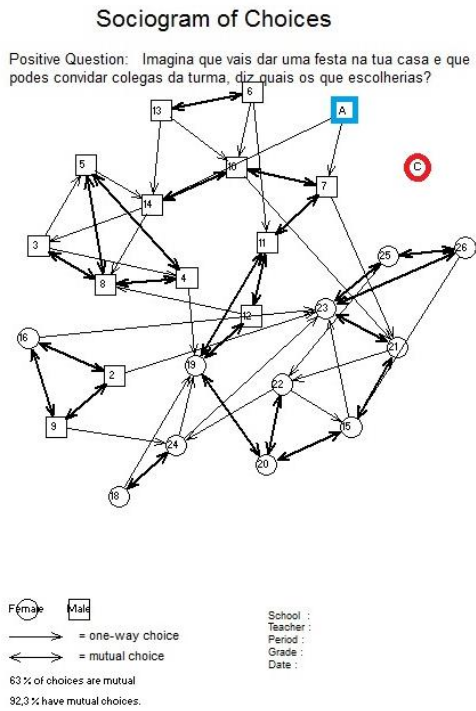


Figura 3. Sociograma da turma 7ºD.

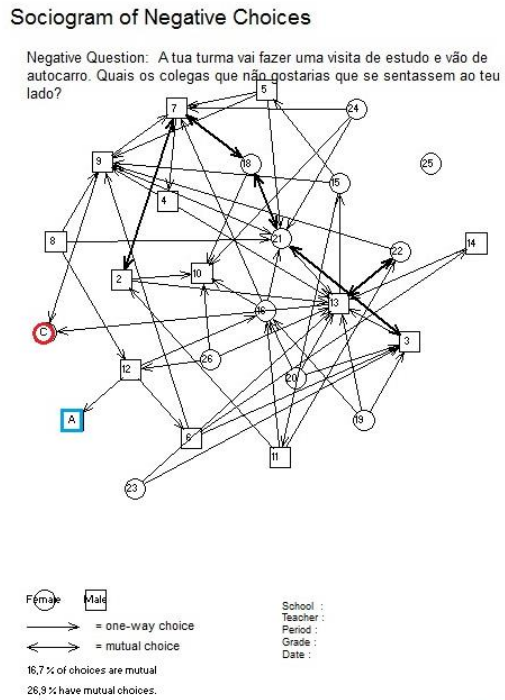


Figura 4. Sociograma da turma 7ºD.

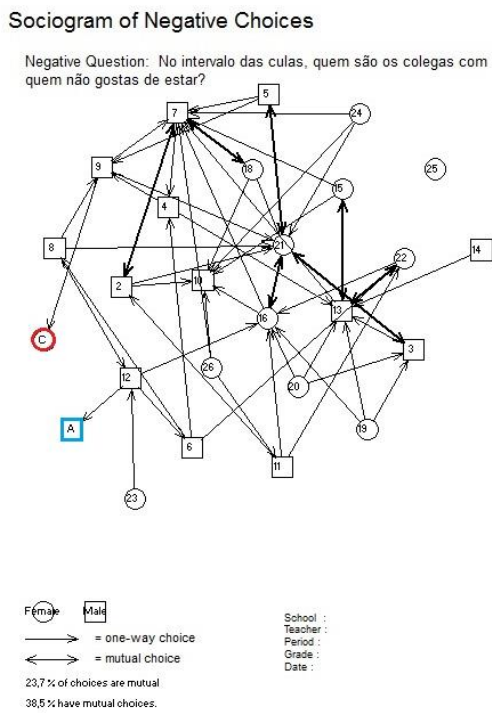


Figura 5. Sociograma da turma 7ºD.

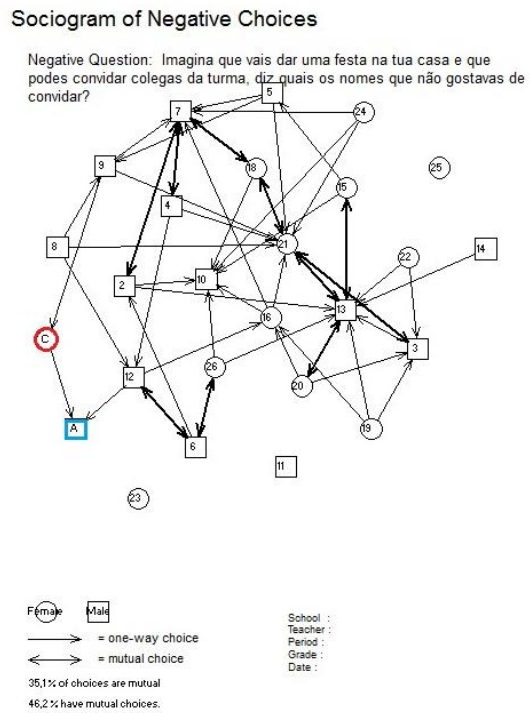


Figura 6. Sociograma da turma 7ºD.

Quanto aos resultados do aluno J este foi escolhido três vezes pelo colega da UEE pertencente à sua turma, o aluno MS, contudo não foi capaz de fazer escolhas, como se verifica nas figuras 7, 8 e 9 (ver anexo F). Também não foi rejeitada por ninguém, nem efetuou rejeições, como ilustram os sociogramas das figuras 10, 11 e 12.

Nas figuras 7, 8 e 9, observa-se que o aluno MS foi capaz de indicar as suas escolhas: dois colegas diferentes, ambos do sexo feminino, de quatro escolhas efetuadas, porém não foi escolhido por ninguém (ver anexo F). Quanto às rejeições, os sociogramas das figuras 10, 11 e 12 demonstram que não identificou ninguém, nem foi identificado por algum colega.

Assim, ao analisar os resultados dos sociogramas da turma dos alunos J e MS, verificou-se que estes parecem ser indiferentes aos colegas da turma com desenvolvimento típico, podendo ser considerados casos de indiferença e de isolamento, dado que as escolhas efetuadas se realizam entre ambos e não se verificam rejeições por parte dos membros da turma.

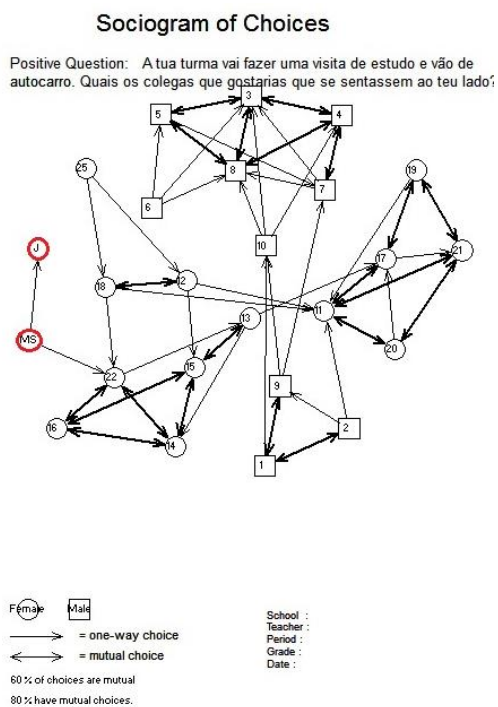


Figura 7. Sociograma da turma 7°C.

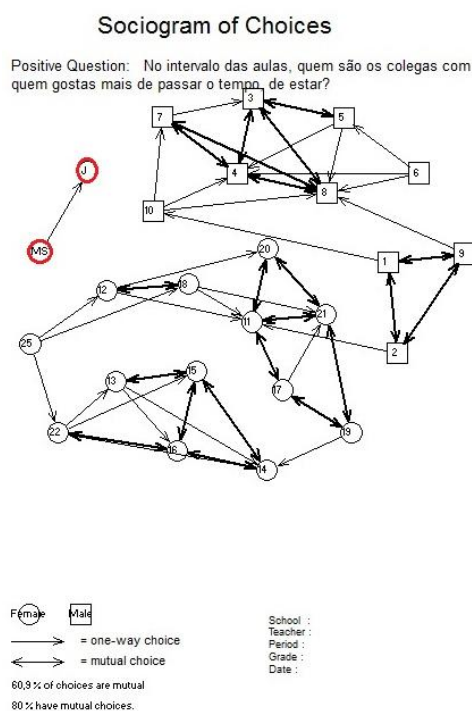
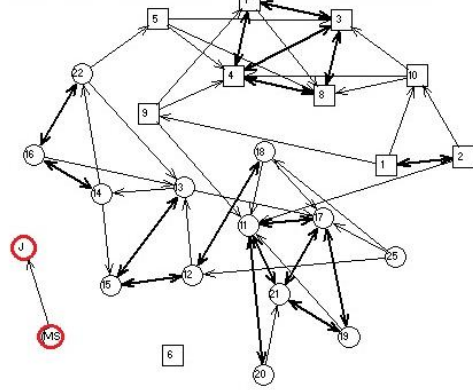


Figura 8. Sociograma da turma 7°C.

Sociogram of Choices

Positive Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os que escolherias?

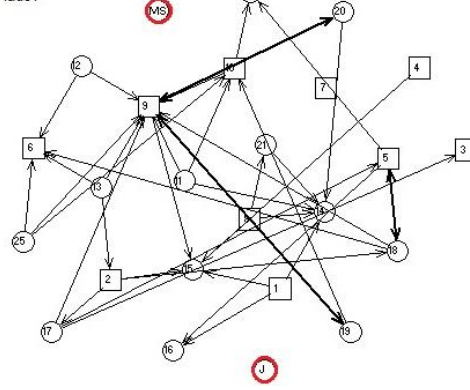


Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 53.1% of choices are mutual
 72% have mutual choices.

Figura 9. Sociograma da turma 7°C.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?

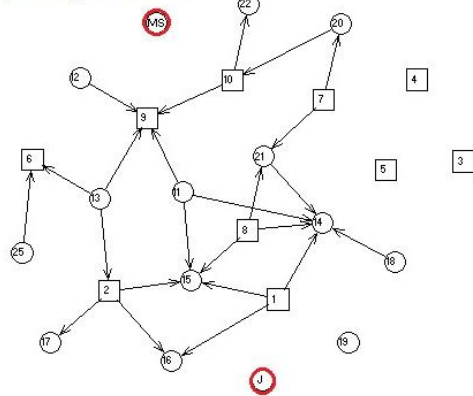


Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 15% of choices are mutual
 20% have mutual choices.

Figura 10. Sociograma da turma 7°C.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem não gostas de estar?

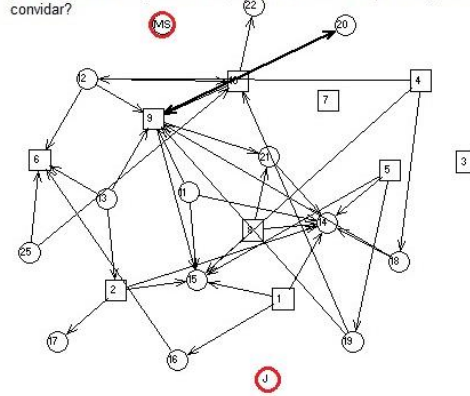


Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 0% of choices are mutual
 0% have mutual choices.

Figura 11. Sociograma da turma 7°C.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os nomes que não gostavas de convidar?



Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 5.3% of choices are mutual
 8% have mutual choices.

Figura 12. Sociograma da turma 7°C.

Relativamente ao aluno MC, conforme demonstram os sociogramas apresentados nas figuras 13 a 18 este parece ser um caso evidente indiferença e de isolamento total dado que não efetuou nenhuma escolha ou rejeição, nem foi escolhido ou rejeitado por nenhum membro da sua turma (ver anexo G).

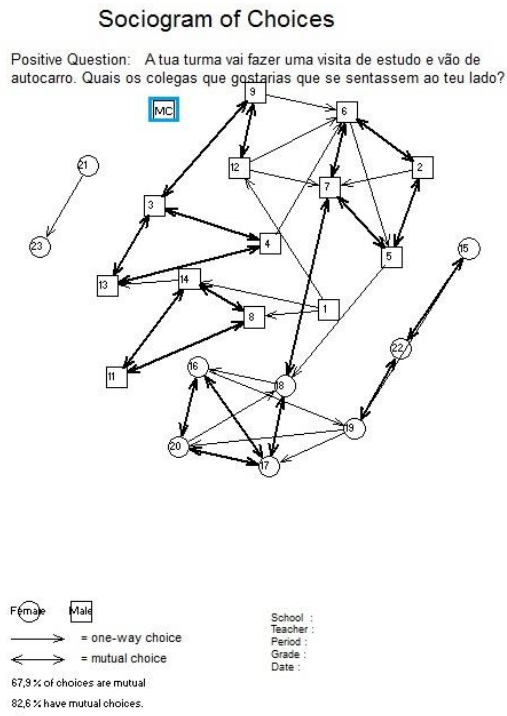


Figura 13. Sociograma da turma 6ºD.

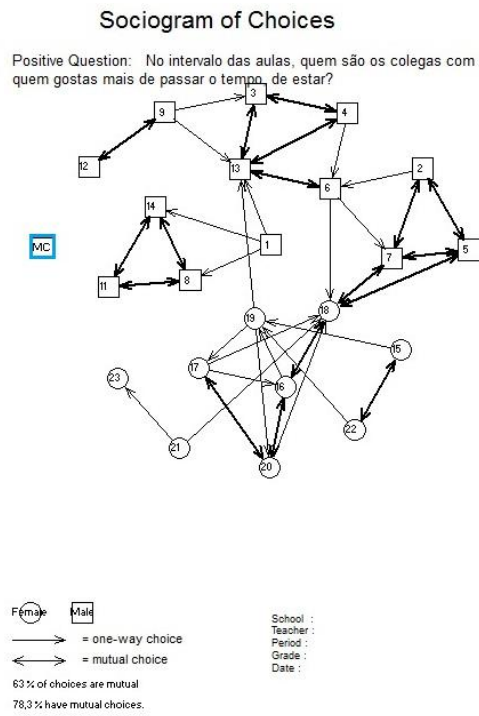


Figura 14. Sociograma da turma 6ºD.

Sociogram of Choices

Positive Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os que escolherias?

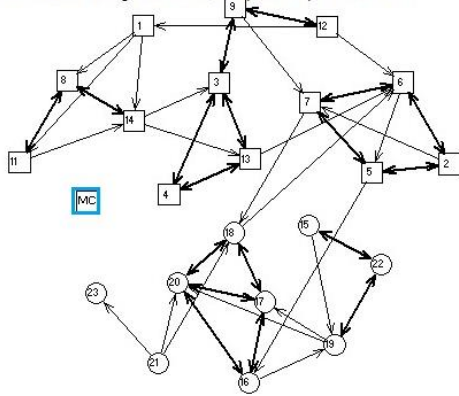


Figura 15. Sociograma da turma 6ºD.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais são os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?

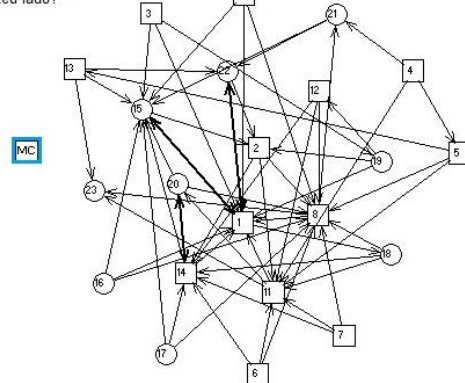


Figura 16. Sociograma da turma 6ºD.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem não gostas de estar?

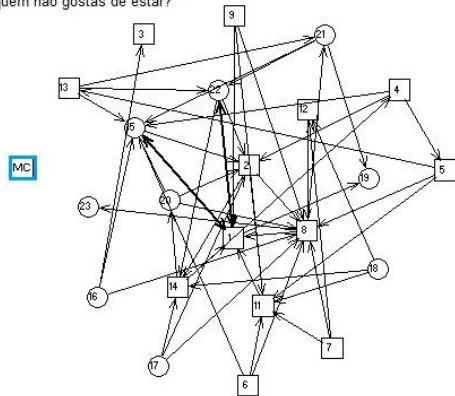


Figura 17. Sociograma da turma 6ºD.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da tua turma, diz quais os que não gostavas de convidar?

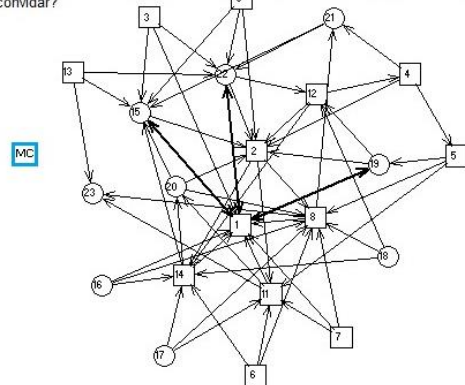
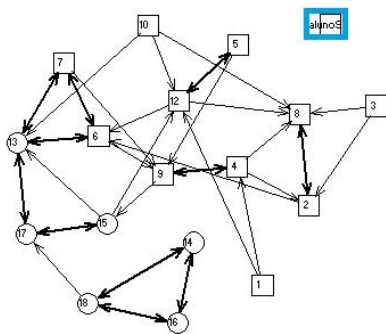


Figura 18. Sociograma da turma 6ºD.

No que diz respeito aos resultados obtidos pelo aluno S, verificou-se que este não foi capaz de indicar as suas escolhas, e que também não foi escolhido por ninguém, conforme se observa nas figuras 19 a 24 (ver anexo H). Ao nível das rejeições foi rejeitado pelo aluno que obteve mais rejeições na turma. Face aos resultados obtidos considera-se ser este também um caso de isolamento.

Sociogram of Choices

Positive Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?

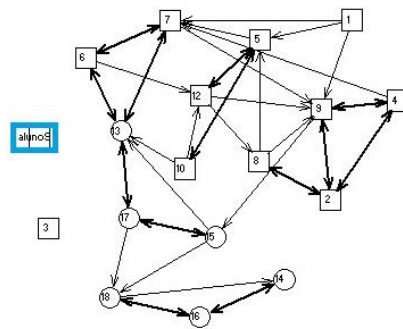


Female (circle) Male (square)
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 53,7 % of choices are mutual
 77,8 % have mutual choices.

Figura 19. Sociograma da turma 7ºB.

Sociogram of Choices

Positive Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem gostas mais de passar o tempo, de estar?

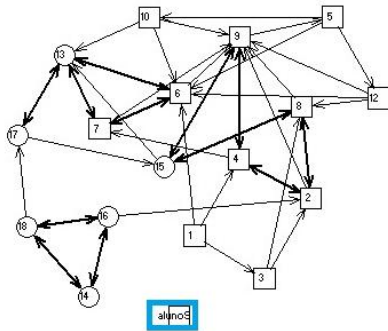


Female (circle) Male (square)
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 53,1% of choices are mutual
 83,3 % have mutual choices.

Figura 20. Sociograma da turma 7ºB

Sociogram of Choices

Positive Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os que escolherias?



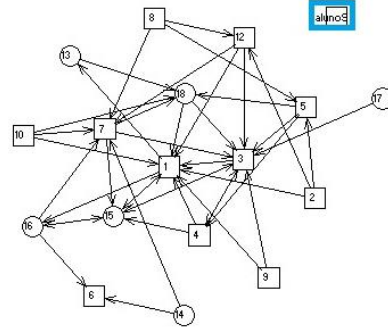
Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 50 % of choices are mutual
 66,7 % have mutual choices.

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :

Figura 21. Sociograma da turma 7ºB.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?



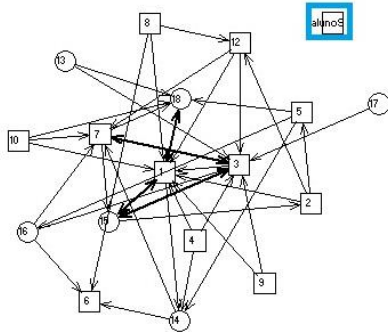
Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 19,5 % of choices are mutual
 27,8 % have mutual choices.

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :

Figura 22. Sociograma da turma 7ºB.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem não gostas de estar?



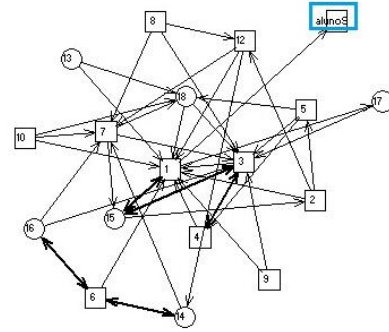
Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 19,5 % of choices are mutual
 27,8 % have mutual choices.

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :

Figura 23. Sociograma da turma 7ºB.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da tua turma, diz quais os que não gostavas de convidar?



Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 22,7 % of choices are mutual
 38,9 % have mutual choices.

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :

Figura 24. Sociograma da turma 7ºB.

Concluindo, tendo em conta os resultados dos testes sociométricos e das observações realizadas, conclui-se que a inclusão social dos alunos que frequentam a UEE da escola não parece muito positiva. Embora estes alunos frequentem os mesmos espaços físicos que colegas com desenvolvimento típico, não parece estar a ser estabelecida interação social entre eles.

Importa realçar ainda que, segundo os resultados obtidos ao nível do desenvolvimento de competências pessoais e sociais estes alunos manifestam dificuldades diversas. Perante estes resultados entende-se ser necessário criar situações que proporcionem mais oportunidades de efetiva inclusão social para os alunos que frequentam a UEE. Por outro lado, é igualmente relevante desenvolver competências pessoais e sociais nestes alunos, nomeadamente ao nível da Autonomia pessoal e cidadania, Interação com pares, Flexibilidade e a Comunicação verbal.

1.3. Formulação da hipótese de ação e dos objetivos do estudo

Face à problemática apresentada perguntamos *Será que a implementação de um programa de intervenção junto de alunos com PEA e PDI centrado no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, facilita a sua inclusão em contexto escolar?* Nesta perspetiva definimos a seguinte hipótese de ação para o nosso projeto de intervenção: o desenvolvimento de atividades lúdicas, em contextos propícios à interação social e a sistematização de tarefas com apoio visual, contribuem para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais de alunos com PEA e com PDI e para a sua inclusão social.

Considerando a hipótese de ação definida emergem duas questões orientadoras do projeto de intervenção:

- Será que o desenvolvimento de atividades lúdicas, em contextos propícios à interação social, e a sistematização de tarefas com apoio visual, contribuem para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais de alunos com PEA e com PDI e para a sua inclusão social?
- Qual o papel da educação social neste processo?

Com o propósito de responder a estas questões, que se fundamentam na hipótese de ação antes formulada, delineamos os seguintes objetivos gerais do projeto de intervenção:

- Caracterizar o contributo da implementação de atividades lúdicas e da sistematização de tarefas com apoio visual, em contextos propícios à interação social, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais em crianças com PEA e PDI;
- Compreender o contributo do desenvolvimento de competências pessoais e sociais no processo de inclusão de alunos com PEA e PDI;
- Identificar o papel da Educação Social no desenvolvimento de competências pessoais e sociais em alunos com PEA e PDI.

Perante a hipótese de ação colocada, as questões de estudo apresentadas e os objetivos gerais definidos entendemos importante desenvolver um conjunto de atividades estruturadas a realizar no contexto de recreio e na sala da UEE.

Com o desenvolvimento de atividade lúdicas de recreio é pretendido possibilitar o progresso nas competências da interação social, da comunicação verbal e na flexibilidade, nomeadamente na relação com pares, na função da comunicação verbal e na capacidade de conversação. As atividades lúdicas na sala da UEE têm como objetivo desenvolver competências da comunicação, tanto a nível da função como da capacidade de conversação, da flexibilidade e da autonomia pessoal e cidadania, no controlo de emoções e na adequação do comportamento ao contexto.

Considera-se igualmente importante a sistematização de tarefas a realizar pelos alunos que frequentam a UEE em vários espaços escolares, incluindo o da UEE, disponibilizando-se apoio visual. Para tal prevê-se a necessidade de implementação da realização de recados em vários espaços escolares, e estabelecimento de regras na sala da UEE, ambicionando-se a criação de condições e estratégias que possibilitem o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e cidadania, de comunicação verbal e interação social.

Com o estabelecimento de regras em sala da UEE com apoio visual, pretende-se criar uma estrutura e as condições facilitadoras do desenvolvimento de competências de adequação ao contexto e de respeito pelos outros.

Na tabela seguinte descreve-se de uma forma sucinta o tipo de atividades que se considera importante dinamizar para se poder confirmar a hipótese de ação definida.

Tabela 8

Hipótese de ação

Hipótese de Ação	Tipo de atividades/tarefas a dinamizar	Competências a desenvolver	
O desenvolvimento de atividades lúdicas e a sistematização de tarefas com apoio visual contribuem para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais de alunos com PEA e PDI e para sua inclusão social	Atividades lúdicas	Recreio	Interação social Comunicação Verbal Flexibilidade
		Sala UEE	Comunicação Verbal Flexibilidade Autonomia pessoal e cidadania
	Tarefas com apoio visual	Realização de recados	Autonomia pessoal e cidadania Comunicação Verbal Interação social
		Regras	Autonomia pessoal e cidadania

Apresentada a problemática do presente estudo, a hipótese de ação e os objetivos gerais definidos para o projeto de intervenção seguidamente descreve-se o enquadramento metodológico do presente estudo.

2. Enquadramento metodológico

2.1. Descrição da natureza do estudo

Esta é uma investigação de natureza qualitativa que se enquadra na modalidade de investigação-ação. De acordo com Coutinho (2011), a investigação qualitativa é uma pesquisa cuja finalidade são as ideias e os significados das ações “a partir da perspetiva dos actores intervenientes no processo” (p.26). Esta investigação não pretende a generalização dos resultados, e decorre do estudo de casos reais, de indivíduos interativos com o meio. De referir ainda que a modalidade de investigação-ação implica a tentativa de resolução de um problema, para o qual não existem soluções na teoria, tendo em conta uma situação real (Carmo & Ferreira, 2008).

Esta investigação, na modalidade de investigação-ação, implicou a realização de projeto de intervenção. De acordo com Guerra (2002), um projeto nasce de uma aspiração em querer responder a determinada necessidade. Esta necessidade será uma situação “problemática” diagnosticada que se pretende mudar em tempo delimitado (Capucha, 2008).

Desta forma, com a implementação do projeto procura-se responder a uma problemática diagnosticada através da estruturação e organização de ações de acordo com os objetivos definidos, devidamente calendarizadas, com os devidos recursos, com a finalidade de garantir o bem-estar para o maior número de pessoas (Guerra, 2002; Capucha, 2008).

Para a realização do projeto, Guerra (2002) identifica seis etapas: a primeira considera ser a identificação dos problemas e o diagnóstico, que consiste na averiguação das problemáticas e a causalidade das mesmas; a segunda etapa é a definição da finalidade e dos objetivos gerais e específicos do projeto; a etapa seguinte é a definição das estratégias nas quais se baseia o projeto; segue-se a quarta fase, da preparação das atividades e da sua calendarização, e da distribuição de responsabilidades; a quinta fase traduz-se no estabelecimento de um plano de avaliação processual e final; e por último, a apresentação de todo este processo para se prosseguir com a execução o projeto. Foi segundo estas fases que este projeto de intervenção foi conduzido, embora a ordem não tenha sido exatamente a mesma.

No presente estudo, a primeira etapa realizada foi o diagnóstico. Esta corresponde à avaliação inicial de um projeto e parte de um olhar e conhecimento sobre a realidade na qual se atua, no qual é pretendido que se analise as potencialidades e as vulnerabilidades e situações problemáticas evidenciadas (Guerra, 2002; Serrano, 2008). Para além destes fins, o diagnóstico determina também as causalidades das problemáticas e os recursos disponíveis necessários para a implementação do projeto de intervenção (Guerra, 2002; Capucha, 2008). O diagnóstico é assim como uma “reflexão valorativa sobre a justificação do projeto, os motivos que o originaram e as necessidades da comunidade à qual está dirigido” (Serrano, 2008, p.95), sendo que esta reflexão pode variar consoante

o conhecimento que se tem da situação e do contexto, e das técnicas de pesquisa utilizadas (Capucha, 2008).

Guerra (2002) identifica também três fases de diagnóstico. A primeira fase é o pré-diagnóstico que se caracteriza por ser uma etapa de exploração da comunidade com base em documentação já existente. Portanto a técnica mais utilizada nesta fase é a pesquisa documental. É uma fase em que se pretende determinar o grupo-alvo e a informação importante e necessária ao desenho do projeto, pelo que se definem também as fontes e os métodos de recolha. A segunda fase é a fase do diagnóstico propriamente dita. É nesta etapa que se recolhe e interpreta a informação, de acordo com as escolhas previamente definidas. A última fase é a de priorização de necessidades na qual, conforme o próprio nome indica, as problemáticas são hierarquizadas e priorizadas consoante o grau de necessidade e gravidade.

Após o diagnóstico feito, procede-se às restantes fases de desenho do projeto até à avaliação. A avaliação, para além de inicial, conforme é o diagnóstico, é também processual e final (Serrano, 2008).

De acordo com Capucha (2008), a avaliação é uma aprendizagem e uma reflexão crítica sobre o projeto. Serrano (2008) acrescenta também que a avaliação é “um juízo de valor apoiado nos dados” (p.95), na qual se reconhecem falhas e êxitos, e se verifica a abrangência do projeto no combate às necessidades.

A avaliação processual, segundo Serrano (2008), é uma análise constante ao projeto de intervenção que ocorre durante o desenvolvimento do mesmo, e se caracteriza por ser “contínua, sistemática e flexível” (p.96). Nesta avaliação pretende-se retificar “falhas”, e para tal é imprescindível a observação da atividade, a análise da mesma, e a comparação com dados de diagnóstico para identificar os pontos fortes e fracos do projeto.

Serrano (2008) identifica como avaliação final, a reflexão crítica do projeto efetuada no final da implementação do mesmo. Esta avaliação consiste na apreciação dos resultados obtidos e na verificação de objetivos alcançados, com base nos dados recolhidos ao longo de todo o processo de desenvolvimento do projeto.

2.2. Participantes no estudo

Foram diversas as pessoas envolvidas no presente estudo, as quais agrupámos em dois grupos: por um lado, os alunos com PEA, DID e com desenvolvimento típico, e, por outro lado, os adultos responsáveis pela educação dos alunos com PEA e DID.

Importa referir que os adultos participantes neste estudo foram: a professora de educação especial da UEE e as duas assistentes operacionais da UEE (AOS e AOC).

A professora de educação especial tem cerca de 50 anos, leciona em UEE há cinco anos e a sua formação de base é educação de infância. Posteriormente realizou um curso de especialização em Educação Especial: domínio cognitivo e motor.

As assistentes operacionais têm entre 40 e 60 anos e trabalham na UEE há três anos.

A participação por parte da professora e das assistentes operacionais centrou-se na assistência aos alunos, na recolha de registos videográficos e no envolvimento direto nas atividades com os alunos.

Participaram ainda no estudo seis alunos que frequentam a UEE no contexto escolar descrito anteriormente, três eram do sexo feminino e três eram do sexo masculino. Estiveram ainda envolvidos outros alunos com desenvolvimento típico (DT) que participavam voluntariamente nas atividades, conjuntamente com os colegas que frequentavam a UEE. O número de alunos com DT variou consoante a atividade desenvolvida, sendo que em média, participaram cerca de 15 alunos.

Seguidamente, passamos a caracterizar os alunos que frequentavam a UEE, considerando a informação recolhida na pesquisa documental. Em termos gerais os seis alunos, estão em tempo constante na UEE e não participam em todas as aulas da sua turma. Porém, frequentam diversas atividades e oficinas, sendo elas: terapia ocupacional, terapia da fala, atividade físico-motora e atividade rítmica-expressiva, expressão plástica e expressão musical, e natação (ver anexo I). Seguidamente apresentam-se as principais características de cada um dos seis alunos que frequentam a UEE.

O aluno A, do sexo masculino, tem 14 anos e frequenta o 7º ano de escolaridade. É um aluno diagnosticado com PEA e dificuldades cognitivas. Apresenta dificuldade na

adequação comportamental com pares e adultos, e na capacidade de concentração, nomeadamente na concretização de tarefas e na necessidade de supervisão na realização das mesmas. É um aluno que por vezes não aceita e não reconhece o papel de autoridade de algum adulto demonstrando-se agitado e com comportamento desadequado, tomando atitudes mais agressivas a nível verbal. Embora apresente baixa resiliência à frustração, é capaz de reconhecer as suas atitudes menos positivas.

É um jovem bem-disposto e que gosta de partilhar as suas coisas. As marcas de carros e o futebol são os temas dos quais mais gosta de falar e de que mais conhecimento manifesta ter.

Este aluno é bastante ativo pelo que frequenta diversas atividades para além das aulas, tais como: oficinas, terapias e atividades extracurriculares. Está proposto a frequentar cinco disciplinas com a sua turma, sendo que das 11 horas semanais das disciplinas, assiste a nove horas. O aluno frequenta diversos contextos que permitem o contacto com outros colegas da escola como a sala de aula, o refeitório e o recreio, sendo que estabelece interação social com pares em todos estes contextos.

O aluno C é do sexo feminino, tem também 14 anos e frequenta o 7º ano de escolaridade. Este aluno, para além de apresentar dificuldades graves de aprendizagem, ao nível cognitivo e grafo-percetivo, evidencia também perturbação de hiperatividade e défice de atenção, e desadequação no relacionamento social.

É um aluno que tem dificuldades em se concentrar nas tarefas, em adquirir competências e/ou conhecimentos académicos, em assimilar e processar informação, e distrai-se facilmente com os colegas, pelo que necessita de uma intervenção constante por parte do adulto. Demonstra também alguma inflexibilidade e imaturidade na relação com outros, principalmente com os adultos. Por vezes, não consegue filtrar ordens que lhe são transmitidas, levando para a brincadeira tal situação ou desrespeitando as orientações do adulto. É um jovem também bem-disposto, simpático, e com facilidade em estabelecer contacto com pares e adultos, e tem um interesse muito grande pela música e pela dança.

Este aluno frequenta vários contextos que permitem a interação social com outros pares que não sejam os colegas da unidade: a sala de aula, o refeitório, e o recreio.

Contudo, não se verifica interação com outros colegas durante a hora de almoço e o tempo de intervalo, e o tempo semanal de aulas comuns com os colegas são sete horas, sendo que assiste apenas a quatro horas semanais.

O aluno J é do sexo feminino, frequenta o 7º ano de escolaridade e tem 15 anos. As suas problemáticas integram-se nas PEA, apresentando um atraso global de desenvolvimento psicomotor com dificuldade na comunicação, com limitações acentuadas ao nível cognitivo e dificuldades na interação social.

É um aluno bastante tranquilo, reconhece as figuras de autoridade e respeita-as, no entanto, as suas capacidades de aprendizagem são muito reduzidas e depende dos adultos para a concretização das atividades. Para pessoas que fazem parte da sua rotina e que conhece, é capaz de se demonstrar comunicativa, de forma espontânea, manifestando intenção para o fazer. Tem como interesse, a música.

Este aluno frequenta poucos contextos que permitem interação entre pares, nomeadamente, a sala de aula, o refeitório e o recreio. Da mesma forma que o aluno C, este aluno J não estabelece contacto com outros colegas durante o horário de almoço e de intervalo, interagindo apenas com os colegas da UEE. Frequenta somente a uma disciplina, sendo que das três 3 horas semanais, assiste a duas horas.

MS é do sexo feminino, tem 13 anos e está no 7º ano de escolaridade. É um aluno diagnosticado com PEA, apresentando uma boa capacidade de aquisição de conhecimentos e de apetência para a língua inglesa. No entanto, é um jovem que frequentemente se dispersa para o mundo do imaginário, apesar de retomar as atividades facilmente quando é chamado pelo adulto, evidencia estereotípias e apresenta dificuldade em gerir a frustração quando contrariado, não se demonstrando agressivo. Por vezes, procura o contacto com o adulto e estabelece comunicação verbal de forma espontânea quando pretende alguma coisa. Exibe também um grande interesse por filmes e personagens de desenhos animados.

Enquanto contextos que promovam a interação social com outros colegas, o aluno MS frequenta apenas dois: a sala de aula e o recreio, dado que não almoça na escola. Contudo, mesmo nestes dois contextos não interage com outros colegas permanecendo

isolada e no seu imaginário. Quanto às disciplinas propostas, são cinco, sendo que assiste a nove horas de 13 horas semanais.

O aluno MC tem 13 anos, é do sexo masculino e frequenta o 6º ano de escolaridade. A sua problemática insere-se nas PEA e manifesta dificuldades na atenção e na concentração, na linguagem, na interação social, e apresenta também crises comportamentais do foro psiquiátrico, para as quais está medicado. No entanto, em determinados momentos, observa-se aproveitamento escolar nas áreas do português (escrita e leitura) e da matemática.

Este aluno é o único que não participa em qualquer aula da sua turma, portanto os únicos contextos facilitadores de interações sociais que frequenta são o refeitório e o recreio. Mesmo assim não se verifica contacto com outros pares para além dos colegas e auxiliares da UEE.

O aluno S é do sexo masculino, tem 14 anos e frequenta o 7º ano de escolaridade e. A sua problemática inscreve-se nas PEA e apresenta boa capacidade de aprendizagem escolar, mas com limitações ao nível da comunicação. O seu discurso é em forma de ecolalia, contudo, em escassas situações é capaz de comunicar com intenção, usando frases curtas. Quando contrariado revela-se agressivo e torna-se difícil dissuadi-lo das suas intenções. Apesar deste comportamento, é afetuoso e reage bem ao contacto físico. Este aluno frequenta cinco disciplinas em situação de sala de aula com os pares da sua turma, sendo que de nove horas presencia sete horas. Para além deste contexto frequenta também o refeitório e o recreio. É um aluno que não interage com outros colegas, para além dos colegas da unidade, permanecendo isolado do grupo.

Na tabela 9 apresentamos uma síntese dos dados demográficos referentes aos seis alunos que frequentam a UEE e que participaram no estudo.

Tabela 9

Caracterização Global dos Participantes – Dados de Estrutura

Aluno	Idade	Sexo	Ano E.	Turma	Diagnóstico
J	15	F	7º	C	Perturbação do Espectro de Autismo Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor Défice Cognitivo
A	14	M	7º	D	Perturbação do Espectro de Autismo Défice Cognitivo
C	14	F	7º	D	Défice cognitivo e grafo percetivo Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção Desadequação no relacionamento social
S	14	M	7º	B	Perturbação do Espectro de Autismo
MS	13	F	7º	C	Perturbação do Espectro de Autismo
MC	13	M	6º	D	Perturbação do Espectro de Autismo

Nota. Esta tabela foi construída com base nos horários dos alunos e nas informações ao conselho de turma.

2.3. Métodos e técnicas de recolha de análise de dados

Para a realização deste trabalho de investigação recorreremos a várias técnicas de recolha e análise de dados: pesquisa documental, entrevista semiestruturada e entrevista focus group, observação participante, testes sociométricos e questionários, como se passa a descrever.

2.3.1. Pesquisa documental

De acordo com Ketele e Rogiers (1999), a pesquisa de documentos consiste numa análise de ficheiros que varia consoante a natureza dos documentos (escritos, audiovisuais, publicados ou de uso específico, etc.), a quantidade e a finalidade da pesquisa. Esta técnica foi a primeira a ser utilizada no nosso projeto, no processo do diagnóstico da situação.

Neste projeto, a pesquisa dos documentos facultados pela professora de educação especial, nomeadamente o horário dos alunos e as informações do conselho de turma, permitiu a análise das rotinas dos alunos, sobretudo, a frequência destes em sala de aula e em contextos com alunos com desenvolvimento típico, e a obtenção de conhecimento sobre as suas dificuldades e capacidades, sobre os seus interesses e o seu diagnóstico dos alunos que frequentam a UEE. Por outro lado, a pesquisa de documentos científicos permitiu alargar o conhecimento sobre as temáticas envolventes às PEA e à PDI.

Para o tratamento da informação recolhida, após a primeira fase de leitura dos documentos, no documento da informação do conselho de turma dos alunos da UEE procurou-se informação sobre as problemáticas dos alunos, a sua idade, os seus gostos e capacidades e estruturou-se alguma informação em tabela. Em relação à informação recolhida dos horários dos alunos foi realizada uma tabela, presente no anexo I, na qual constam as atividades programadas e a sua frequência semanal.

2.3.2. Entrevista semiestruturada

A entrevista caracteriza-se por ser uma conversa entre duas ou mais pessoas cuja finalidade é a recolha de informação na ótica do sujeito entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994). Quando a entrevista se segue por um guião com questões previamente estruturadas sobre o que se pretende conhecer, e embora exista liberdade de resposta do entrevistado e este aborde outros assuntos que não constem no guião, esta é reconhecida como uma entrevista semiestruturada (Amado, 2017).

A importância da entrevista, neste projeto, traduz-se no conhecimento das opiniões e leituras dos participantes sobre o projeto de intervenção. Desta forma, para se reunir informação sobre as atividades desenvolvidas e as vantagens e desvantagens do projeto de intervenção, realizaram-se entrevistas às assistentes operacionais e à professora de educação especial da UEE no final da implementação do projeto.

A entrevista realizada à professora foi individual enquanto a entrevista dirigida às assistentes operacionais foi efetuada em grupo. Antes de se realizarem as entrevistas, considerou-se importante disponibilizar o guião da entrevista (ver anexo J1), e discutir os seus objetivos. Ainda antes de se iniciar a entrevista foi garantida a confidencialidade e o anonimato da mesma.

As entrevistas foram gravadas com recurso ao registo áudio. Posto isto, foi realizada a sua transcrição (ver anexo J2) e a análise através do reconhecimento dos indicadores e da sua categorização (ver anexo J3 e J4). A primeira etapa consistiu na transcrição dos registos áudio das entrevistas. Seguiu-se a análise de conteúdo que implicou a clarificação dos indicadores, isto é, identificaram-se as ideias-chave presentes

nas entrevistas. Depois foi construída uma tabela na qual constavam os seguintes itens: unidades de registo e a frequência com que estes apareciam, indicadores, subcategoria em que os indicadores se enquadravam, categoria em que as subcategorias se inseriam e finalmente o tema.

2.3.3. Entrevista Focus Group

Segundo Patton (citado por Flick, 2005), a técnica de *focus group* consiste numa entrevista, sobre um determinado tema, realizada a um grupo com cerca de seis a oito pessoas. Esta técnica é moderada por um entrevistador e é considerada bastante rica na recolha de dados, visto ser estimuladora de respostas fidedignas que impossibilitam o extremismo.

A utilização da entrevista focus group neste projeto serviu para conhecer a visão dos alunos com desenvolvimento típico sobre a sua participação nas atividades com colegas com PEA e PDI, identificar e compreender os seus sentimentos e pensamentos sobre a situação, como também, a sua capacidade de aceitação.

Esta técnica, inicialmente, tinha como objetivo ser aplicada a seis alunos, mas por falta de comparência de um deles, foi aplicada a cinco. Tal como na entrevista semiestruturada acima descrita, foi facultado o guião (ver anexo K1) aos alunos, e foi também entregue um consentimento informado (ver anexo K2) onde se garantia o anonimato e a confidencialidade. A análise dos dados resultantes da entrevista *focus group* foi realizada de igual forma à entrevista semiestruturada, sendo que o primeiro passo consistiu na transcrição (ver anexo K3) da conversação e o segundo consistiu na respetiva análise de conteúdo (ver anexo K4).

2.3.4. Observação Participante

A observação, por si só, é uma capacidade que engloba os vários sentidos, a visão, audição, o olfato e o tato (Flick, 2005). No entanto, a observação participante vai além, e o observador integra-se no contexto e na ótica do observado, através da sua participação na vida da população em observação.

Inevitavelmente, neste projeto, foi utilizada esta técnica uma vez que a autora, para além de dinamizar as atividades e observá-las, envolvia-se nas mesmas, participava nos jogos, assim como explicava as regras, e acompanhava os alunos em diversos contextos na sua rotina diária. Esta técnica, embora tolde a capacidade de observação sem interferências de juízos de valor, é importante para a perceção de comportamentos e atitudes diferentes perante determinadas situações (Flick, 2005). A observação participante, por vezes, foi empregue com recurso a notas no caderno ou a recursos videográficos, embora não se tenha conseguido utilizar em todas as atividades.

Para além de uma observação mais natural, também recorremos a esta técnica para conhecer as competências pessoais e sociais de cada um dos seis alunos que frequentava a UEE, e teve como instrumento de recolha dos dados uma grelha de observação de competências pessoais e sociais dos alunos que frequentam a UEE (ver anexo A). Esta grelha de observação, cuja fonte provém do documento de Hogan, Hogan e The Option Institute e Fellowship (ver anexo L), foi traduzida e adaptada pela autora do presente estudo.

A grelha de observação encontra-se dividida em duas partes, a primeira relaciona-se com as competências sociais e a segunda com as competências pessoais. A parte referente às competências pessoais foi construída tendo por base Hortal, Bravo, Mitjà e Soler (2011), enquanto o restante instrumento, referente às competências sociais, ao número de observações a realizar e os níveis de registo, foi construído tendo por base Hogan et al. (2007).

Quanto à estrutura do instrumento, a primeira parte relativa às competências sociais, estrutura-se em quatro dimensões propostas por Hogan et al. (2007), sendo elas: o contacto visual e a comunicação não-verbal; a comunicação verbal; a interação social com pares e a flexibilidade. A segunda parte do instrumento contém apenas a dimensão relativa à autonomia pessoal e cidadania. Cada dimensão organiza-se em categorias, sendo que cada categoria contém cinco itens sobre o comportamento a observar. A avaliação dos itens de cada categoria implica o recurso a uma escala numérica de 0 a 2, em que 0 corresponde a ausente, 1 a emergente e 2 a adquirido. Importa referir que esta

escala teve por base a informação de Hogan et al., 2007), embora este apresentasse uma escala dicotômica: emergente e adquirido.

A aplicação das grelhas de observação implica a observação de quatro contextos diferentes, conforme indica Hogan et al. (2007). No caso específico do presente estudo foram escolhidos os seguintes contextos: a sala da UEE, uma sala de aula, o refeitório e o recreio.

Numa primeira abordagem, as grelhas de observação de competências pessoais e sociais foram aplicadas, pela autora do estudo e pela professora de educação especial (EE) dos alunos que frequentavam a UEE, de forma individual. Todavia, no momento do confronto dos registos efetuados pela autora do estudo e pela professora de EE verificaram-se apreciações muito díspares. No sentido de procurar aferir esses resultados considerou-se pertinente mudar a estratégia de preenchimento do instrumento. Assim, optou-se por se preencher as grelhas de observação em conjunto (autora do estudo e professora de EE), tendo os resultados obtidos sido mais consistentes. Os resultados iniciais serviram para se fazer o diagnóstico da situação ao nível das competências pessoais e sociais dos alunos com PEA e DID, cujos dados foram apresentados aquando a descrição da problemática do estudo.

Os dados resultantes desta grelha foram posteriormente analisados. Porque cada categoria contém cinco itens, o nível de aquisição obtém como valor máximo 10 pontos. Este critério foi criado pela autora do projeto para compreender qual a categoria na qual os alunos apresentam mais dificuldade. A figura 25 ilustra o processo utilizado para analisar o nível de aquisição. Conforme se pode observar nessa figura, somando os números presentes no retângulo azul da direita, indica-nos o valor do nível de aquisição de cada categoria, que se encontra na esquerda. Na categoria do contacto visual interativo, o aluno a que se reporta o exemplo apresentou um nível de aquisição nove, assim como na categoria da comunicação não-verbal. Na categoria da partilha de expressões já apresentou um nível de aquisição sete. Desta forma obteve-se o valor do nível de aquisição para cada categoria.

1ª PARTE – COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Dimensão: Contacto visual & Comunicação não-verbal			
Categorias	Comportamento observado	Registo 0 1 2	Observações
Contacto visual interativo 9	I. Mantém contacto visual para começar / continuar interação	2	+ + + + +
	II. Faz contacto visual para obter a satisfação das suas necessidades	2	
	III. Faz contacto visual para atrair a atenção para objetos do seu interesse	2	
	IV. Faz contacto visual para manter a atenção do outro	2	
	V. Faz contacto visual para avaliar as pistas sociais de outros	1	
Partilha de expressões 7	I. Faz ocasionalmente contacto visual com breves expressões	2	+ + + + +
	II. Sorri ou ri quando interage	2	
	III. Imita algumas expressões faciais simples de forma exagerada	1	
	IV. Demonstra espontaneamente várias expressões faciais	1	
	V. Responde de forma adequada às expressões faciais do outro	1	
Comunicação Não-verbal 9	I. Movimenta fisicamente o outro para obter o que quer	2	+ + + + +
	II. Faz gestos simples mediante solicitação	2	
	III. Faz gestos espontaneamente	2	
	IV. Usa gestos espontaneamente para aumentar a comunicação verbal	2	
	V. Entende, responde e usa pistas sociais básicas	1	

Figura 25. Exemplo da obtenção do nível de aquisição por categoria

Para obter o valor do nível de aquisição em cada dimensão, somaram-se os valores de aquisição dos itens das categorias e depois dividiu-se pela quantidade de categorias.

Após a obtenção dos valores acima referidos, conforme ilustra a figura 26, o nível de aquisição por categoria, assinalados a azul no lado esquerdo, são somados. Posteriormente são divididos pela quantidade de categorias existentes, neste caso assinaladas a vermelho. Neste exemplo apresentado, somam-se os números da 1ª, 2ª e 3ª categoria, nove, sete e nove, respetivamente, e dividem-se por três, dado ser a quantidade de categorias desta dimensão. O valor obtido, neste caso é aproximadamente oito valores, que representa o nível de aquisição da dimensão “contacto visual & comunicação não-verbal”. E assim ficou-se a conhecer o nível de aquisição para cada dimensão.

1ª PARTE – COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Dimensão: Contacto visual & Comunicação não-verbal			
Categorias	Comportamento observado	Registo 0 1 2	Observações
1ª categoria Contacto visual interativo 9	I. Mantém contacto visual para começar / continuar interação	2	+ + + + +
	II. Faz contacto visual para obter a satisfação das suas necessidades	2	
	III. Faz contacto visual para atrair a atenção para objetos do seu interesse	2	
	IV. Faz contacto visual para manter a atenção do outro	2	
	V. Faz contacto visual para avaliar as pistas sociais do outros	1	
2ª categoria Partilha de expressões 7	I. Faz ocasionalmente contacto visual com breves expressões	2	+ + + + +
	II. Sorri ou ri quando interage	2	
	III. Imita algumas expressões faciais simples de forma exagerada	1	
	IV. Demonstra espontaneamente várias expressões faciais	1	
	V. Responde de forma adequada às expressões faciais do outro	1	
3ª categoria Comunicação Não-verbal 9	I. Movimenta fisicamente o outro para obter o que quer	2	+ + + + +
	II. Faz gestos simples mediante solicitação	2	
	III. Faz gestos espontaneamente	2	
	IV. Usa gestos espontaneamente para aumentar a comunicação verbal	2	
	V. Entende, responde e usa pistas sociais básicas	1	
$\frac{9 + 7 + 9}{3} \approx 8,3 \approx 8$			

Página 2 de 7

Figura 26. Exemplo da obtenção do nível de aquisição por dimensão

As observações realizadas durante a implementação das atividades, por vezes recorreram a recursos videográficos, conforme já foi referido. Para a análise desse tipo de dados efetuou-se a visualização e a transcrição de alguns momentos, depois fez-se uma síntese, por aluno, dos seus comportamentos em tabela, procedeu-se à identificação de identificadores de comportamentos, e por fim estes foram categorizados e contabilizados (ver anexos M e N).

2.3.5. Testes Sociométricos

Esta técnica resume-se em perguntas dirigidas a cada membro do grupo para se detetar as relações existentes entre os mesmos (Northway & Weld, 1976). Desta forma, de acordo com as autoras Northway e Weld (1976), após a aplicação destes testes, as respostas dos alunos são catalogadas e, durante a análise, o investigador pode identificar:

- A posição sociométrica, isto é, o grau de aceitação do membro do grupo pelos outros membros, através do número de vezes que é escolhido;

- As afinidades existentes entre os membros e a sua quantidade;
- A coesão da estrutura do grupo e a existência de integração, ou, se é formada por vários grupos pequenos mais fechados ou menos;
- A possível evolução da estrutura, das posições sociométricas e das relações do grupo.

Para a construção e aplicação do teste sociométrico, as autoras sugerem que se utilizem três critérios, ou seja, três situações reais, de preferência relacionadas com a experiência do grupo, e que se dê oportunidade de os membros responderem até três escolhas, por ordem de preferência. Para além das situações das escolhas, pode reunir-se no teste sociométrico, critérios de rejeição, que são também considerados úteis no campo da investigação.

No caso particular do nosso estudo os testes sociométricos foram aplicados duas vezes (na avaliação diagnóstica e na avaliação final do projeto) a alunos das quatro turmas dos alunos que frequentam a UEE. No primeiro momento pretendeu-se verificar as redes de relações existentes na turma de forma a verificar o nível de inserção social dos alunos com PEA e PDI. No segundo momento, planeou-se verificar se após a dinamização das atividades, as relações teriam evoluído e/ou surgido para com os alunos com PEA e PDI, e se estes mencionavam alguém de referência da turma.

Para a realização dos testes sociométricos foram elaboradas perguntas, as quais depois de escritas foram impressas e entregues aos alunos da turma, num dia combinado para a concretização do teste. Antes de responderem às questões, foi-lhes explicado o que era este teste, qual a sua finalidade, como se respondia e se garantia o anonimato e a confidencialidade dos alunos implicados.

Para a sua análise foram construídas matrizes (ver anexos E1, F1, G1 e H1) para cada turma na qual se registaram as respostas dadas. Após as matrizes feitas, as respostas foram introduzidas no programa *Sociometrics*¹ no qual foram construídos os sociogramas.

¹ Obtido em: <http://www.classroomsociometrics.com/>

2.4. Procedimentos Éticos

No desenvolvimento do presente trabalho de investigação, foram tidos em consideração determinados procedimentos, relacionados com a ética, que confirmam o consentimento, a confidencialidade e o anonimato das pessoas implicadas no projeto. A ética representa a “reflexão sobre os fundamentos e os fins da ação humana” (Baptista, 2012, p.40), ou seja, o estudo sobre os hábitos de estar e de agir que enobrecem o comportamento da pessoa. Assim, segundo o roteiro ético de Tomás (2011), existem procedimentos para a realização de uma investigação e/ou projeto que devem ser tomadas para garantia da ética do Educador Social.

De acordo com tal, no início do projeto foram explicitados os objetivos do mesmo a todos os intervenientes do projeto, aos professores, aos alunos e às assistentes operacionais, assim como aos encarregados de educação, foi explicado que se garantia o anonimato e a confidencialidade dos envolvidos, procurou-se envolver todos os intervenientes no projeto quando se selecionou o grupo-alvo, e conceberam-se consentimentos informados com os alunos, e os pais dos mesmos, para a sua participação no projeto (ver anexos O e P).

Após todo este processo sucedeu-se então à conceção, implementação e avaliação do projeto. Importa referir que a concretização da avaliação implicou a realização de uma entrevista *focus group* com os alunos de desenvolvimento típico da escola, pelo que se foi necessário também elaborar um consentimento informado para os mesmos (ver anexo K2) Para além da atenção prestada a estes procedimentos anteriores à recolha de informação, foi também concedido o cuidado à preservação da identidade dos participantes na colocação de fotografias no presente trabalho.

3. Conceção, implementação e avaliação do projeto de intervenção

No presente tópico descrevemos as diferentes fases do projeto de intervenção, considerando a sua conceção, corresponde à planificação das ações a desenvolver, implementação e avaliação.

Especificando, o presente projeto de intervenção foi realizado em três fases, para além da fase de diagnóstico anteriormente apresentada aquando a descrição da problemática. As três fases foram: a fase 1 referente à conceção / planificação, a fase 2 destinada à implementação e a fase 3 correspondendo à avaliação.

Na fase 1 (planificação do projeto de intervenção), de acordo com o diagnóstico realizado, procedeu-se ao planeamento e organização da intervenção, identificando e agendando as atividades a implementar. Esta fase foi concretizada entre março e abril de 2018. Assim, a finalidade desta fase consistiu no planeamento, agendamento e preparação de atividades. Esta fase teve como intervenientes a autora do projeto, a professora de educação especial, as duas assistentes operacionais e os alunos que frequentavam a UEE.

A fase 2 (destinada à implementação do projeto planeado) teve como propósito desenvolver as atividades programadas na fase anterior, a da planificação, decorreu entre abril e junho de 2018 e teve a participação dos alunos que frequentavam a UEE, da professora de educação especial, das duas assistentes operacionais e de alunos da escola com desenvolvimento típico que voluntariamente participaram em determinadas atividades.

A fase 3 (destinada à avaliação do projeto implementado) pretendeu avaliar o projeto de intervenção, nomeadamente o desenvolvimento das atividades e os resultados obtidos, mais concretamente, analisar se os objetivos estabelecidos previamente foram, ou não, atingidos e se a hipótese de ação se confirmou ou não. Nesta fase participaram vários intervenientes, nomeadamente, a professora da UEE e as assistentes operacionais, os alunos que frequentavam a UEE, os alunos com desenvolvimento típico da escola que participaram nas atividades, e os alunos da turma dos colegas da UEE. Esta fase foi realizada entre junho e julho de 2018.

Seguidamente, descrevemos com pormenor o modo como as fases acima descritas se concretizaram.

3.1. Fase 1: Planificação do projeto de intervenção

Conforme já foi referido, nesta fase pretendeu-se pensar, planificar e estruturar as atividades a serem implementadas na fase 2. O planeamento das atividades considerou duas dimensões: atividades sociais de rua e atividades de interior, ligadas às emoções e adequação ao contexto. A síntese das atividades definidas encontra-se descrita na tabela 10, assinalando-se a os seus objetivos, a periodicidade e a calendarização prevista para os meses de abril a junho de 2018. No anexo Q encontra-se descrita com mais pormenor estas atividades.

Tabela 10

Plano de atividades

	Atividades	Objetivos	Periodicidade	N.º ativ.	Data
Atividades de interior ligadas às emoções e adequação ao contexto	Regras da unidade	- Desenvolver competências de adequação ao contexto e de respeito pelo outro.	1 vez		abril
	Jogo “que emoção sou eu?”	- Reconhecer e identificar diversas emoções; - Usar a expressão facial e/ou verbal para expressar emoções.	Semanal Total: 6 vezes		abril a junho
	Jogo “Mistura de emoções”	- Reconhecer e identificar diversas emoções; - Recriar expressões de emoções.	Semanal Total: 4 vezes	26	abril a maio
	Jogo tabuleiro “Inside Out”	- Abordar o tema das emoções; - Ligar emoções a acontecimentos; - Usar a expressão facial e/ou verbal para expressar emoções.	Semanal Total: 7 vezes		abril a junho
	Recados	- Desenvolver as capacidades de comunicação e autonomia.	Semanal Total: 8 vezes		abril a junho
Atividades sociais no recreio	Bowling				
	Enche o saco				
	Dragão				
	Saltitão	- Desenvolver a capacidade de interação e de se relacionar com os outros.	Duas vezes por semana	15	abril a junho
	Mata				
	Rebenta o balão				
	Hippo				

3.2. Fase 2: Implementação do projeto de intervenção

3.2.1. Atividades dinamizadas

Na fase anterior foram planificadas um conjunto diverso de atividades, contudo, devido a imprevistos e a novas ideias, etc., essa planificação foi sendo alterada consoante as necessidades detetadas. Reajustou-se essa planificação, a qual consistiu em retirar uma atividade planificada e alterar a periodicidade das atividades, em alguns casos diminuída, noutros aumentada.

A atividade retirada foi o jogo da “mata”. Esta opção foi tomada por parte da autora do projeto porque, com o decorrer das atividades sociais de rua, era notório que as atividades com menos objetos e menos elementos visuais envolventes, tornavam o jogo menos apelativo e com pouca adesão por parte dos alunos com desenvolvimento típico.

A periodicidade dos jogos “que emoção sou eu?” e “mistura de emoções” foi diminuída dando oportunidade de se aumentar a periodicidade do jogo de tabuleiro. Esta decisão foi tomada dado que o jogo de tabuleiro é mais completo que os outros dois, e desta forma podia-se desenvolver mais capacidades, para além daquelas decorrentes das atividades “que emoção sou eu?” e “mistura de emoções”.

A frequência da atividade dos recados foi também aumentada visto que os resultados não estavam a ser alcançados e existia ainda a pertinência de se desenvolver a capacidade de autonomia. Desta forma tornou-se uma atividade mais sistematizada, na medida em que se repetiu com uma periodicidade específica. A tabela seguinte, retrata a planificação implementada durante o projeto de intervenção (a informação mais detalhada encontra-se no anexo R).

Tabela 11

Atividades realizadas durante a implementação do projeto

	Atividades	Dia	Alunos presentes da UEE						Objetivos
			A	C	J	MS	MC	S	
Atividades no interior ligadas às emoções e adequação ao contexto	Regras da unidade	1	1	1	1	1	1	1	Desenvolver competências de adequação ao contexto e de respeito pelo outro.
	Jogo “Que emoção sou eu?”	5	0	4	5	3	5	2	Reconhecer e identificar diversas emoções; Reproduzir emoções através da expressão facial.
	Jogo “Mistura das emoções”	3	1	3	3	3	1	2	Reconhecer e identificar diversas emoções; Recriar expressões de emoções.
	Jogo tabuleiro “Inside Out”	9	9	9	9	7	9	7	Abordar o tema das emoções; Ligar emoções a acontecimentos; Usar a expressão facial e/ou verbal para expressar emoções.
	Recados	15	1	3	1 3	1	6	9	Desenvolver a capacidade de comunicação, interação social com outros e autonomia
Atividades sociais no recreio	Bowling	1	0	1	1	1	1	0	Desenvolver a capacidade de interação e de se relacionar com outros.
	Enche o Saco	1	0	1	0	1	1	1	
	Dragão	2	0	2	2	2	0	2	
	Paraquedas	4	0	4	4	3	4	3	
	Rebenta o balão	4	0	4	4	2	2	2	
	Hippo	2	1	2	2	1	1	1	

3.2.1.1. Atividades no interior, ligadas às emoções e adequação do comportamento ao contexto

Foram realizadas cinco atividades no interior, ligadas às emoções e adequação do comportamento ao contexto como se descreveu na tabela anterior.

A atividade das regras de sala de aula foi desenvolvida na sala da UEE envolvendo os seis alunos que frequentam a UEE, a professora e as assistentes operacionais. Esta atividade, embora estivesse planeada, não tinha um dia concreto para ser desenvolvida, conforme as restantes atividades. A realização da atividade das regras surgiu perante a necessidade de regular os comportamentos dos alunos na sala da UEE. Face aos comportamentos menos adequados apresentados por alguns alunos, foi desenvolvido um debate com os alunos sobre as regras de comportamento a adotar na sala da UEE. Posteriormente, as regras foram escritas no computador pelo aluno MS, sendo que as imagens ilustrativas de cada uma das regras foram selecionadas pela autora do projeto e

pela professora de educação especial. A seleção das imagens decorreu por parte dos adultos, nomeadamente com a colaboração da professora de EE, para que estas fossem ao encontro do tipo de imagens com que os alunos estão habituados a trabalhar.

Após este processo as regras foram expostas numa das paredes da sala que se encontrava vazia, de modo a torná-las visíveis para todos os alunos. Com esta atividade, era pretendido que o reforço visual, neste caso das regras de sala da UEE, contribuísse com um sentido de obrigação para o cumprimento das mesmas. Na figura que se segue apresenta-se o resultado visual desta atividade.



Figura 27. Regras da sala da unidade.

Os três jogos realizados e relativos às emoções foram também realizados na UEE, envolvendo alunos com PEA e PDI e uma das assistentes operacionais e, por vezes, com a professora da UEE.

Especificando, o jogo “que emoção sou eu?” foi realizado de duas formas diferentes. A primeira consistia apenas na apresentação de uma expressão facial que ilustrava determinada emoção, a qual teria de ser imitada e identificada pelos alunos. Esta forma permitiu trabalhar a expressão facial dos alunos por imitação e a capacidade de reconhecer determinada emoção. A segunda realizada, a partir de 10 de maio, inclusive, consistiu em relacionar as expressões faciais apresentadas em desenhos às palavras correspondentes. Porque para alguns alunos existia uma dificuldade intrínseca para a representação facial das emoções, foi trabalhado o reconhecimento de expressões faciais, em desenhos, e a sua ligação a vários conceitos relacionados com as expressões.

Na figura que se segue ilustra-se o tipo de recursos criados para o desenvolvimento desta atividade.



Figura 28. Jogo “Que emoção sou eu?”.

O jogo “mistura de emoções” consistia em construir expressões faciais consoante os elementos faciais (olhos e boca) que saíam nos dados. Após completarem a construção da imagem eram atribuídos significados e conceitos a cada expressão. Desta forma, este jogo procurou trabalhar o reconhecimento de emoções, bem como a atribuição e o relacionamento de conceitos a cada uma (ver figura 29).



Figura 29. Jogo “mistura de emoções”.

O último jogo relacionado com as emoções foi o jogo “*Inside out*”, o qual consistia num jogo de tabuleiro com perguntas e desafios sobre questões emocionais, nomeadamente: a tristeza, o medo, a raiva e a repulsa. Estas emoções estão relacionadas com o filme “*Divertidamente*”, o qual todos os alunos já o tinham visionado. As perguntas procuravam ligar acontecimentos conhecidos às emoções, relacionar e atribuir cores às diversas emoções e realizar mímica ou utilizar expressões faciais. Portanto, foi um jogo no qual se procurou ir além do reconhecimento das emoções através das expressões

faciais, e pretendeu-se trabalhar a ligação entre as emoções e os acontecimentos do dia-a-dia. Na figura que se segue ilustra-se o desenvolvimento deste jogo.



Figura 30. Jogo de tabuleiro “Inside out”.

A atividade dos recados possibilitou o desenvolvimento das capacidades de comunicação, de interação social com outros e de autonomia pessoal dos alunos que frequentam a UEE, dado que, numa primeira instância, esta atividade era desenvolvida noutros espaços escolares para além da sala da UEE, nomeadamente, na secretaria, no bar e na papelaria, o que os levava a conhecer e a desenvolver a autonomia para se movimentarem noutros espaços. O local mais frequente para o desenvolvimento desta atividade foi a secretaria, porque todas as semanas tinham que carregar o cartão e comprar refeições para a semana. Foi uma atividade desenvolvida de forma individual, ou seja, os intervenientes eram somente a autora do projeto e um dos alunos que frequentavam a UEE.

O desenrolar desta atividade tinha um reforço visual, isto é, foi construído um documento orientador do desenvolvimento da atividade, no qual constava as etapas a realizar em cada tarefa: para ir ao bar, à secretaria, e à papelaria. Cada aluno tinha o seu documento, e na sala, antes de se deslocar até ao local da tarefa, eram revistas as etapas do processo. Após a concretização da atividade, era avaliado o cumprimento das etapas assinaladas no documento.

Reforça-se o facto de esta atividade permitir o desenvolvimento de capacidades de comunicação verbal, de interação social com o outro, e de autonomia. A nível da capacidade da comunicação verbal, o aluno era levado a cumprir etapas que envolviam a linguagem e a verbalização de pedidos. A oportunidade de interação social era

desenvolvida durante o diálogo que se estabelecia entre o aluno e o adulto do contexto visitado. Por fim, a autonomia foi fomentada na medida em que, o aluno teve que cumprir as etapas sozinho, sendo orientado pelo adulto que o acompanhou conforme a necessidade da situação.

A figura que se segue ilustra o apoio visual criado para orientar e avaliar a atividade.






NOME: _____					
DIA: _____					
TAREFA: Fazer recado na secretaria					
IMAGENS	TAREFAS ETAPAS	FIZ (sozinho)	FIZ (com ajuda)	NÃO FIZ	OBSERVAÇÕES
	Ir/Chegar à secretaria				
	Dizer "Bom dia"				
	Fazer o pedido (marcar refeições, carregar cartão...) Eu quero _____				
	Dizer "obrigado"				
	Regressar à sala				

Figura 31. Etapas da realização da atividade dos recados.

3.2.1.2. Atividades sociais no recreio

Foram ainda dinamizadas um conjunto de seis atividades relacionadas com o desenvolvimento de jogos de interação social realizados no recreio, portanto no espaço escolar exterior. As atividades propostas foram realizadas envolvendo os alunos que frequentam a UEE, as assistentes operacionais, os alunos da escola que, voluntariamente se juntavam à atividade, e na maioria das vezes, contava também com a intervenção da professora de EE da UEE.

Estas atividades permitiram o desenvolvimento da interação social entre alunos com NEE e alunos com DT, o desenvolvimento do sentido de aceitação para com os

alunos que frequentam a UEE, na medida em que, foi promovido o contacto direto com estes alunos ao brincarem uns com os outros e ao participarem juntos em atividades no recreio.

O jogo do bowling consistia exatamente num jogo de bowling, cujos pinos, foram construídos na UEE com os alunos. Este jogo permitiu o desenvolvimento da interação social visto que foi jogado em equipas, e por isso exigia uma entreaajuda a nível de incentivo e de orientação entre os colegas de equipa. Na figura que se segue ilustra-se o recurso criado.



Figura 32. Jogo do Bowling.

O jogo “enche o saco” foi também construído conjuntamente com os alunos que frequentavam a UEE. Este jogo consistia na realização de um percurso com um copo de papéis no pé. O objetivo era chegar ao fim e despejar o copo inteiro numa caixa.

Conforme foi descrito no jogo do bowling, este jogo também foi realizado em equipas, pelo que a interação social foi igualmente fomentada na medida em que existia entreaajuda para a realização do jogo. A figura que se segue retrata um dos momentos vividos.



Figura 33. Jogo “enche o saco”.

O jogo “dragão” é um jogo que trabalha muito a cooperação porque joga-se em equipa e unidos uns aos outros. Neste jogo, os alunos agarravam-se uns aos outros, formando uma fila, sendo que o último tinha um lenço no bolso das calças, formando desta forma um “dragão”. Depois foi escolhido um colega que ia tentar apanhar o lenço. O objetivo do jogo é defender o lenço sem se largarem. Contudo, este jogo foi também jogado de uma forma mais individual. Ao invés de estarem todos unidos, tinham todos que tentar apanhar o lenço do colega.



Figura 34. Jogo “Dragão”.

A atividade do paraquedas era multifunções, ou seja, incluía a realização de diversos jogos com o objeto paraquedas. Um dos jogos consistiu no peixinho, em que haviam colegas a segurar o paraquedas e outros que tinham que passar por baixo. Quem estava com o paraquedas, acordava um número em segredo, e quando chegasse a essa altura baixavam o paraquedas até ao chão. O objetivo era que quem passasse por baixo, não ficasse debaixo do paraquedas quando se atingisse o número combinado. A outra atividade com o paraquedas, foi o jogo do saltitão, em que se tinha uma bola no meio do paraquedas e o objetivo era lançá-la ao ar e voltar a apanhar com o paraquedas, sem deixar cair ao chão.

Este jogo permitiu a cooperação entre os alunos, dado que era necessário a colaboração de vários alunos para segurar no paraquedas, para que a atividade funcionasse, assim como também permitiu a entajuda e a comunicação verbal. A figura que se segue ilustra um dos momentos vividos.



Figura 35. Atividade do paraquedas.

Outro jogo realizado no espaço exterior da escola foi o “rebenta o balão”. Com balões presos aos pés, os alunos tinham que rebentar os balões uns dos outros. Inicialmente o jogo foi realizado em duas equipas, cada uma com a sua cor, em que tinham que defender os balões da sua equipa e rebentar os balões da equipa adversária. Contudo, uma das vezes, este jogo foi realizado a pares, ou seja, os alunos andavam de braço dado e tinham que rebentar os balões de outros colegas e simultaneamente defender os seus balões. No último dia, a dinâmica envolveu todos contra todos. Esta dinâmica foi muito proveitosa para o desenvolvimento da interação social, porque permitiu um espaço de diversão entre os alunos que frequentam a UEE e os alunos com DT, que envolvia o contacto físico. Uma das modalidades deste jogo também permitiu a cooperação e a entreatajuda, uma vez que, foi jogada a pares. A figura que se segue retrato um dos momentos do jogo.



Figura 36. Jogo “Rebenta o balão”.

O jogo “Hippo” consistia numa adaptação a tamanho grande, do jogo de tabuleiro “Hipopótamos comilões”. Este jogo foi dinamizado com equipas triplas nas quais um aluno deitava-se no skate para apanhar as bolas com um balde, outro empurrava o aluno

em cima do skate e o terceiro apanhava as bolas que a equipa recolhia. É desta forma que este jogo também trabalha muito a cooperação entre os alunos, a ajuda, a comunicação e, por conseguinte, a interação social.

Este jogo foi dinamizado no ginásio da escola uma vez que o chão do espaço exterior era alcatroado e podia magoar os alunos nos braços. A figura que se segue retrata um dos momentos desta atividade.



Figura 37. Jogo “Hippo”.

3.2.2. Estratégias utilizadas na dinamização das atividades

Foram diversas as estratégias adotadas para a dinamização e implementação das atividades anteriormente descritas.

Nas atividades sociais no recreio, as estratégias utilizadas resumem-se à criação de situações que permitiam a interação social e que proporcionavam oportunidades para a inclusão dos alunos que frequentavam a UEE. Estas situações basearam-se em jogos lúdicos que possibilitaram a interação, a cooperação, e a ajuda entre alunos com NEE e alunos com DT. Estes jogos foram realizados em momentos do dia nos quais havia disponibilidade para que os alunos da escola aderissem às atividades e para que houvesse tempo suficiente para estabelecerem interações uns com os outros. Foram também realizados de forma a tentar abranger o maior número de alunos possível.

Na dinamização destas atividades, na maioria das vezes, a dinamizadora orientou os alunos e deu instrução sobre os jogos. Ou seja, adotou uma estratégia de participação passiva na qual não interveio diretamente na atividade.

As estratégias utilizadas pelas assistentes operacionais diferiram uma da outra e da estratégia utilizada pela dinamizadora. AOS serviu-se, sobretudo, da participação

ativa, na qual jogava e interagia com os alunos, enquanto a AOC teve uma conduta menos participativa sendo que, predominantemente, ficava apenas a observar as atividades e a auxiliar na gravação das mesmas. A professora de EE adotou uma estratégia equivalente à de AOS, demonstrando-se bastante participativa nas atividades com os alunos.

Numa primeira fase, a estratégia empregue para a atividade referente à elaboração das regras de sala da UEE consistiu na formulação de normas em conjunto com os alunos, para que estas fizessem mais sentido para eles e para o contexto em questão. Esta atividade foi desenvolvida na sala da UEE onde foi realizado um debate no qual os alunos iam indicando as regras a adotar naquele contexto. A dinamizadora da atividade desempenhou principalmente um papel de moderação e orientação, fazendo questões aos alunos sobre que regras a adotar naquele espaço, ouvindo as sugestões e apontando-as no quadro para que todos pudessem ver.

Outra estratégia utilizada foi a apresentação visual das regras acordadas em debate com os alunos, na parede da sala da UEE. Esta estratégia pretendia que os alunos tivessem visível um apoio visual que potenciase o cumprimento das normas, e como tal mais facilmente se apropriassem das mesmas.

A estratégia escolhida para o desenvolvimento da atividade dos recados consistiu na criação de situações que permitissem o desenvolvimento da autonomia pessoal e da capacidade da comunicação verbal, em situações do quotidiano dos alunos. Para tal, era pedido aos alunos que fossem até à secretaria comprar refeições, à papelaria comprar material, e ao bar comprar comida ou levar alguma coisa a pedido do adulto. Nestes contextos os alunos teriam que saudar as pessoas, verbalizar os pedidos e agradecer o trabalho. Nesses momentos os alunos eram acompanhados pela dinamizadora da atividade, de forma a orientar ou a instruir, consoante a necessidade da situação.

Para abordar o tema das emoções, a estratégia utilizada foi a dinamização de jogos de tabuleiro e jogos de recriação e reconhecimento de emoções no interior da escola, portanto, o desenvolvimento de atividades lúdicas. Durante a implementação destes jogos, a autora do estudo adotou uma postura de líder, orientando e instruindo os alunos para a realização de tarefas.

No jogo “que emoção sou eu?”, a estratégia principal consistiu no recurso à expressão facial e à expressão verbal para expressar e identificar emoções.

Na primeira abordagem deste jogo, foram utilizadas imagens de “emojis” para que os alunos, com recurso à expressão facial, imitassem a emoção, e posteriormente, com recurso à expressão verbal, identificassem a emoção que tinham visualizado. Na outra abordagem, foram utilizadas as mesmas imagens de “emojis”, que os alunos teriam que ligar a outros conceitos, e mais uma vez, com recurso à expressão verbal, identificar a emoção.

No jogo “mistura de emoções” também se utilizou a estratégia do uso da expressão verbal para identificar emoções, com recurso a material didático. Eram lançados dados com diferentes olhos e bocas, pelos alunos, e consoante o elemento que saía, construía-se a expressão facial no quadro. Com a expressão facial completa, os alunos recorriam à expressão verbal para identificarem a expressão que tinha resultado, assim como para verbalizar outras características presentes na mesma.

Por fim, no último jogo sobre emoções, o “Inside Out”, utilizou-se como estratégias a criação de situações de conversa e diálogo sobre emoções, e o uso da expressão corporal e facial para expressar emoções. O recurso utilizado para dinamizar esta atividade foi um jogo de tabuleiro que continha diversos desafios e questões. Alguns dos desafios centravam-se na expressão facial e corporal de determinada emoção, na mimica, no recurso à dança, etc. O recurso a questões foi o que possibilitou a conversa sobre as emoções, dado que estas se centravam na identificação de coisas que gostavam e que não gostavam, do que era correto e do que era incorreto, de ligações entre as emoções e acontecimentos do dia-a-dia, entre outras.

3.2.3. Comportamento dos alunos face às atividades desenvolvidas

O comportamento dos alunos variou consoante a atividade e a frequência com que nela participaram, sendo que esta foi muito irregular como se pode observar na tabela 11. Os resultados que seguidamente se apresentam decorrem da análise dos registos videográficos e registos escritos (resultantes de registo de notas de campo e da avaliação do cumprimento das tarefas).

3.2.3.1. Comportamento dos alunos face às atividades no interior

No que diz respeito à atividade que permitiu definir as normas de funcionamento do espaço da UEE, verificou-se uma certa relutância para o cumprimento das mesmas por parte dos alunos, ou seja, o comportamento continuou a ser o mesmo, na maioria das vezes.

Em relação ao cumprimento dos horários, nomeadamente, MS, até ao final da implementação do projeto, continuava a manifestar comportamentos pouco adequados (birras) para não frequentar as aulas ou determinadas atividades estabelecidas no seu horário. Conforme consta numa nota de campo de 13 de junho, “MS continua a não querer cumprir o horário, quer fazer o que lhe apetece, ir sempre para o computador”.

Também para S era persistente a dificuldade em cumprir o horário e realizar as tarefas propostas, normalmente reagia de forma desadequada: cuspiu ou agredia. Este aluno manifestou este tipo de comportamento até ao final do ano letivo. Por exemplo, a 1 de junho, o S deu uma pancada com a mão no computador por querer utilizá-lo e este estar ocupado; a 5 junho deu um soco na professora de EE. Quando foi alertado para o comportamento pouco adequado, por parte da autora do projeto disse “Ai meu Deus!”, S olhou “para todos os lados” e logo diz “desculpa!”.

Contudo, os adultos na sala da UEE passaram a adotar a estratégia de que, quando tal acontecesse, ele seria chamado a ler a regra correspondente à atitude, e passava a escrever no quadro o que tinha feito. O comportamento que o S demonstrava quando era repreendido por ter estas atitudes, era de algum receio, arrependimento e apreensão, dado que arregalava muito os olhos e pedia desculpa de imediato.

No que diz respeito à produção de palavras proibidas, algumas consideradas palavrões, ditas por dois dos outros três alunos que também eram acompanhados pela UEE. Assinala-se que se verificou uma ligeira alteração no comportamento dos alunos. O aluno C também recorreu algumas vezes à produção deste tipo de vocabulário durante o desenrolar do projeto. Embora os alunos fossem repreendidos e chamados à atenção para a regra, esta atitude comportamental permaneceu até ao final da implementação do projeto.

Embora, se tenha verificado uma alteração no comportamento por parte de um dos outros três alunos que é acompanhado pela UEE, na medida em que a quantidade de palavras proibidas foi diminuindo, e algumas delas eram substituídas por sinónimos, em relação ao alunos que frequentam diariamente a UEE, que são o público alvo direto deste projeto, tal mudança não se verificou.

No início do projeto também havia um hábito recorrente, de alguns alunos, de comer na sala da UEE fora do horário dos lanches, o que destabilizava alguns dos outros colegas. Após a implementação das regras, nomeadamente da regra relacionada com a hora dos lanches, verificaram-se duas situações, em que numa delas, o aluno que estava a comer, após repreensão por parte do adulto, guardou a comida na mochila; na outra situação, o aluno foi terminar o comer à porta da sala, mas sempre após o aviso de um adulto. Ainda que se tenha verificado estas duas ocasiões, a situação de comer, ou petiscar, fora do horário do lanche, de uma forma não recorrente e diária, mas sim esporádica, persistiu até ao final do ano letivo.

Também se verificou interesse pelas regras por parte de um ou outro aluno, nomeadamente quando tomaram iniciativa de as ler.

No entanto, os alunos frequentemente não cumpriam as regras estabelecidas, embora se verificasse que os alunos percebiam a sua importância, particularmente quando eram chamados à atenção para verificarem se as cumpriam.

Na atividade dos recados foi possível verificar alterações durante a implementação dos mesmos.

Os alunos A e C cumpriram sempre as etapas do processo, sendo que A só realizou um recado e C realizou apenas três. Estes alunos evidenciaram conhecer os vários contextos da escola e conseguiram adequar-se ao contexto, cumprimentando e agradecendo às pessoas com quem contactavam. Quando foram realizados recados a pares, eram estes dois alunos quem liderava os restantes, faziam os pedidos e orientavam os outros colegas. Conforme consta numa das notas de campo: “a C e o A cumprem as etapas (...). C e A é que falam e dizem o que precisam.” E ainda “C é mais independente, orientou J, e o A orientou MC e S”.

Por motivos de opção parental, o aluno MS realizou apenas um recado, dado que os pais preferiam assegurar a sua segurança ao invés do desenvolvimento da sua autonomia. Assim sendo, ficou claro que, apesar de saber a localização do PBX, um local pouco frequentado pelos alunos, MS não conseguiu efetuar recados porque não cumprimentava os adultos do contexto, nem mesmo após os adultos a terem saudado; no contexto do recado já não sabia o que ia fazer, limitou-se a repetir o que o adulto que a acompanhou dizia. Ou seja, não soube dar o recado nem agradecer de forma autónoma, nem soube responder à questão “e agora o que dizemos?”, apenas completou a palavra do adulto, “obri...”. Isto significa que não cumpriu nenhuma das etapas do processo, estabelecidas e ensinadas previamente.

O comportamento do aluno MC, não permanece constante durante a implementação dos recados, desde o início até ao final do ano letivo. Houve uma altura que se demonstrou um pouco desorientado em relação à localização dos sítios. Conforma se encontra registado, na nota de campo do dia 1 de junho, “não foi autonomamente à secretaria, ia ao lado do adulto”, e ainda, “perguntou qual era a porta da secretaria”.

No entanto, tinha dias que parecia mais seguro de si e então fazia o percurso até ao local à frente do adulto, cujo comportamento se verificou os últimos dois recados. Este aluno teve um começo positivo na atividade dos recados porque cumprimentava os adultos dos contextos e agradecia, embora aguardasse por instruções sobre o que fazer a seguir ou o fizesse por insistência dos adultos ou imitação. Contudo, em junho, esta situação inverteu-se e o aluno deixou de cumprimentar mesmo com insistência, imitação ou instrução por parte do adulto. Numa das notas de campo, consta que, num dos dias, o aluno MC não respondeu ao adulto que se encontrava na secretaria, e no outro dia, “não cumprimentou, mesmo connosco a dizer “boa tarde””. Apenas no último recado que efetuou voltou a verificar-se o cumprimento da saudação, quando MC repetiu a “boa tarde” do adulto da secretaria, em sua resposta.

Quanto ao comportamento face ao agradecimento, este verificou-se mais constante, embora com algumas diferenças. Em alguns recados, MC agradece por orientação do adulto, de acordo com alguns registos escritos nos quais consta que

“agradeceu porque perguntámos o que se seguia”, “espera por instruções” e ainda “Pergunto-lhe “o que nós dizemos?””, ele olha e diz “obrigado””. Noutros recados agradece por imitação ou insistência por parte do adulto, conforme demonstram as notas de campo, nomeadamente a 1 de junho, que diz “só repetiu e após muita insistência”, e a 4 junho, “repetiu o “obrigado” que eu disse”.

Desde o início da implementação dos recados que MC não conseguiu realizar um pedido, nem por imitação ou instrução por parte do adulto, não conseguia verbalizar o pedido. Contudo, no último dia em que desenvolveu esta atividade, identificou-se uma mudança e verificou-se que MC conseguiu efetuar um pedido, embora com orientação do adulto.

Também o J. apresentou comportamentos díspares nesta atividade. Este aluno realizou recados em três contextos, no PBX, no bar e na secretaria, sendo este último o local no qual realizou mais recados. Ao fazer a análise do seu comportamento ao longo da implementação das atividades verifica-se que soube sempre localizar todos os espaços dado que fazia o percurso certo até ao local, sempre à frente do adulto que a acompanhava, e inclusive, conforme consta num dos registos escritos, vai direta à porta da secretaria. Em relação aos recados realizados no bar, o aluno J conseguiu agradecer com orientação por parte do adulto, e demonstrou ter tido um comportamento constante. No entanto, o mesmo não se verificou em relação à saudação. Enquanto numa atividade, J saudou por repetição, numa outra vez J saudou os adultos do bar por orientação por parte do adulto que a acompanhava, ou seja, de acordo com os registos escritos, J cumprimentou o adulto do contexto após o adulto que a acompanhava ter questionado “o que se diz?”. No outro recado realizado no bar, o aluno J não cumprimentou ninguém, limitou-se a chegar ao balcão e permaneceu em silêncio.

Quanto à verbalização do pedido, na primeira vez que realizou um recado J não falou, permaneceu em silêncio, e, enquanto na segunda vez se limitava a repetir o que o adulto dizia, mas na terceira vez já soube verbalizar o pedido completando a frase do adulto, “vens...”.

Quanto aos recados na secretaria, apesar de nem sempre cumprimentar os adultos quando chegava ao local, foi capaz de o fazer na maioria das atividades. O aluno J nunca

saudou o adulto do contexto por iniciativa própria, cumprimentou sempre por insistência, imitação ou por orientação do adulto que a acompanhou.

O ato de saudar também não foi linear, ou seja, o seu comportamento não se manteve contínuo. A análise do seu comportamento evidencia que J. teve dias em que cumprimentava, e outros dias em que não cumprimentava. Por exemplo, no último dia em que, realizou dois recados na secretaria, no primeiro não cumprimentou o adulto, mas no segundo já o fez. Já no contexto de bar, num primeiro recado soube cumprimentar, no segundo já não o fez, e no último recado repetiu a saudação do adulto. Mais uma vez se verifica um comportamento pouco constante ao invés de se observar uma atitude constante.

Contudo, verifica-se uma mudança positiva no seu comportamento relativamente à verbalização do pedido. Até 30 de maio, J. não conseguia verbalizar nenhum pedido, nem com a ajuda e orientação do adulto, nem por repetição. É a partir desta data, que começa então a verbalizar os pedidos sob orientação do adulto, e também como resposta em conversa. Ou seja, ou o adulto dizia “faz o pedido” ou “vens...”, e o J. verbalizava o pedido, e em conversa, o adulto pergunta “então o que a menina quer?”, e aí J. respondia. Esta mudança de comportamento, em ser capaz de responder ao adulto face ao seu propósito da visita ao contexto, torna-se visível nas últimas situações, mais concretamente em quatro recados realizados no mês de junho.

Outra mudança positiva evidente no comportamento de J. relaciona-se com o agradecimento. Embora se verifique que J. não agradeceu aquando a realização de dois recados, sendo um deles já no mês de junho, destaca-se capacidade de agradecer espontaneamente sem orientação ou instrução do adulto. Esta espontaneidade ocorreu por três vezes e começou a destacar-se no início do mês de junho. A 4 de junho, nas nossas notas de campo encontra-se registado “o adulto da secretaria entrega o cartão a J e diz “já está, obrigada”. J desvia o olhar e a caminho da porta diz “muito obrigada Dona X””. O mesmo aconteceu num dos recados realizados a 13 de junho, a caminho da porta agradece, no outro recado consta nas anotações “respondeu de imediato ao obrigado do adulto da secretaria (não foi repetição)”.

No PBX, o J. não cumprimentou, nem efetuou nenhuma das etapas do processo, como o agradecimento e a verbalização do pedido.

O aluno S. realizou todos os seus recados na secretaria, e apenas um na papelaria. O recado da papelaria foi realizado já no final do ano letivo, depois de muito trabalho efetuado junto da secretaria. Quanto aos recados efetuados na secretaria foram observadas evoluções no seu comportamento. Numa primeira instância realça-se o facto de saber sempre a localização da secretaria, assim como da sala de aula da UEE. Efetuava o caminho até à secretaria à frente do adulto que o acompanhava, assim como no regresso à sala.

Um dos comportamentos em que a evolução foi evidente foi a ação de cumprimentar os adultos. Em duas ocasiões o aluno S. não cumpriu a etapa da saudação. Numa das situações a senhora da secretaria não se encontrava na sua secretária e o aluno S. entrou à sua procura e ficou a vaguear na sala. Quando esta entrou, S não saudou e o adulto questionou de imediato a razão da visita do aluno à secretaria. Na outra situação a secretaria estava com algumas pessoas, pelo que ele começou a rondar a sala e acabou por se sentar no sofá à espera da sua vez. Quando chegou a sua vez, o adulto da secretaria perguntou ao aluno S o que é que ele desejava. Exceto estas duas ocasiões, S. cumprimentou sempre o adulto, sendo que o saudava por insistência e orientação do adulto. Mesmo que o adulto cumprimentasse, ele não respondia, apenas cumprimentava quando o adulto lhe dava instruções sobre o que fazer. No último recado verificou-se uma pequena alteração, no qual pareceu responder ao cumprimento do adulto do contexto, e não por repetição ou orientação. Ou seja, o adulto do contexto cumprimenta-o e o aluno S cumprimenta em resposta, conforme consta nas notas de campo de 13 de junho que diz “vai em direção à Dona X e ela diz, “diz lá querido, bom dia, é para...”. E ele responde “bom dia””. Mesmo com o adulto a terminar a frase com o objetivo de perceber o que o aluno S pretendia da secretaria, o aluno interrompe e saúda-o.

Outro progresso que se destaca é a verbalização do pedido. Nos dois primeiros recados, o S, não conseguiu fazer o pedido. No primeiro recado acabou por ler o papel das etapas sob orientação do adulto, no segundo recado, como não tinha levado o papel das etapas não soube verbalizar o que ia fazer. Contudo, nas situações seguintes já foi

capaz. Numa das vezes efetuou o pedido por orientação do adulto, ou seja, fez o pedido após o adulto insistir que S dissesse o propósito da sua ida à secretaria. Nas restantes vezes, já fazia o pedido em resposta ao adulto. Isto é, em conversa, o adulto perguntava “o que o S vem fazer?”, e então ele fazia o pedido, conforme se encontra registado nas anotações sobre os recados.

Por fim, a última melhoria verificada no comportamento, diz respeito ao saber agradecer. O aluno S. sempre foi capaz de agradecer, contudo, numa primeira instância, agradecia sob orientação do adulto. O adulto dava instruções e ele agradecia, como se verifica, por exemplo, no dia 17 de maio: “não diz espontaneamente, mas diz por insistência”. Na segunda fase de alteração no comportamento face ao agradecimento, verificou-se que agradecia em resposta, como se confirma no registo escrito de 1 de junho: “entrega-lhe os cartões, e ele (aluno S) fica a olhar, ela (Dona X) diz “pronto, obrigada”. Ele responde.”.

Nos últimos recados concretizados, por duas vezes, S. já conseguiu agradecer de forma espontânea. De acordo com as anotações de 5 de junho: “olhou para mim (aluno S), voltou-se de novo para Dona X e diz obrigada”. O outro agradecimento espontâneo teve ocorrência no dia 13 de junho: “Dona X diz-lhe obrigada, desvia o olhar e começa a falar comigo. Ele (aluno S) olhou para ela e para a autora do estudo, depois diz obrigada”. No último recado verifica-se que mesmo que o adulto não estivesse a prestar atenção ao aluno, ele agradeceu.

No entanto, mesmo após estes progressos no contexto da secretaria, S. não generalizou as aprendizagens para outros contextos, nomeadamente na papelaria. Mesmo após o trabalho efetuado neste contexto, não cumprimentou nem soube efetuar o pedido. A única etapa que cumpriu foi a do agradecimento, mas efetuou sob orientação do adulto, e não de forma espontânea, conforme já fazia na secretaria. E embora o aluno passe diariamente pela papelaria, uma vez que fica a caminho do refeitório, não sabia onde esta se localizava. Perguntei onde era a papelaria, S. repetiu “papelaria” e ficou a vaguear na rua sem saber em que direção ir.

Quanto ao comportamento dos alunos na atividade “Mistura de emoções”, observou-se, na maioria dos participantes, uma certa dificuldade na recriação facial e na identificação de emoções. No entanto, estas foram as primeiras atividades utilizadas para a abordagem das emoções e foram realizadas poucas vezes comparativamente com as outras.

O comportamento do aluno J. nem sempre foi fácil de entender, visto que, por vezes, conseguiu identificar determinada emoção, e noutras já não conseguia, embora tenha sido mais frequente o não ser capaz de identificar as emoções. Por outro lado, atribuía uma emoção a diversas expressões faciais, conforme consta nos registos de 26 de abril: “J reconhece a raiva, mas acaba por considerar todas as expressões de raiva”. Perante os comportamentos evidenciados, parece-nos poder afirmar que J. manifestou dificuldade em identificar emoções e não conseguiu recriar emoções a partir da expressão facial.

O aluno C. também evidenciou inconsistência nos seus comportamentos, umas vezes conseguiu identificar as expressões faciais e noutras não. Contudo, importa referir que houve situações em que parecia compreender as emoções visto que, era capaz de dar sinónimos e adjetivos para as mesmas. Tal comportamento encontra-se registado numa das notas de campo de 17 de abril: “Quem mais contribuiu com adjetivos para caracterizar as expressões foi o A. e a C., no entanto a C. continua a dar a entender que não sabe distinguir feliz de triste. Parece que sabe identificar a expressão, mas por vezes parece não saber o significado do conceito”.

O aluno MC. também demonstrou dificuldade em identificar e recriar as emoções, mesmo as mais básicas, como a alegria e a tristeza. Por outro lado, os alunos A., MS. e S. conseguiram identificar bem as emoções e recriar as expressões faciais das mesmas, conforme consta no registo de 26 de abril: “MS e S identificam e recriam as expressões”. No entanto o aluno A. foi quem manifestou mais dificuldades de entre estes três alunos.

O aluno MS, logo na primeira atividade da “mistura de emoções”, apresentou um comportamento interessado no jogo e até contribuiu com sinónimos, conforme é demonstrado no registo escrito de 12 de abril: “A última cara, MS quando chegou, disse

logo que era de medo. (...) MS como gosta muito das hienas, disse que elas faziam parte do medo”.

Durante o desenvolvimento da atividade “que emoção sou eu?” observaram-se mais progressos no comportamento dos alunos.

Embora J. continue a refletir dificuldade em identificar e distinguir as emoções mais básicas, houve um momento em que J pareceu demonstrar conhecimento sobre os conceitos “gostar” e “não gostar”. Numa ocasião, nomeadamente a 17 de maio, em que se falava sobre o que gostávamos e nos deixava feliz, e o que não gostávamos e nos deixava tristes, o aluno J. referiu uma situação de uma antiga colega que frequentava a UEE, em que esta lhe puxava os cabelos e ela não gostava, conforme consta nas anotações: “No entanto, andámos a conversar muito e houve uma altura em que ela disse que uma outra colega que frequentava a UEE lhe batia e que ela não gostava, mas era amiga dela e ficava contente”. Portanto, houve esta alteração no comportamento de J. em que pareceu compreender o significado do conceito de gostar e não gostar, e relacionou-o com a felicidade, embora não tenha ficado claro se esta relação estaria consolidada.

Em contrapartida, o aluno C. manifestou comportamentos em que conseguia identificar as expressões faciais das emoções mais básicas, sendo que, nos registos escritos, de 3 de maio, encontra-se: “C conseguiu acertar em todas as expressões básicas (tristeza, raiva, felicidade e nojo), e cooperou na mimica e na adivinha das restantes emoções. Foi adquirindo conhecimento e memorizando as outras expressões”.

Porém, não foi capaz de compreender os conceitos “gostar” e “não gostar”, não foi capaz de fazer associações de situações que goste ou que não goste, conforme é demonstrado nos registos de 17 de maio: “C tem dificuldade em dar exemplos e dizer coisas que não gosta, mas sabe distinguir o triste, feliz, zangado e nojo”. Até esta altura, os seus comportamentos demonstraram-se estagnados e sem evolução.

No aluno MC verificou-se uma crescente evolução no comportamento, na medida em que começou a conseguir identificar as expressões faciais das emoções mais básicas, sendo que no final do projeto se observou comportamentos de identificação de todas as emoções. Apesar disso, foi persistente a dificuldade em recriar as expressões faciais.

Quanto aos alunos MS. e S., estes demonstraram um comportamento constante em que foram sempre capazes de identificar as expressões faciais das emoções e conseguiram recriá-las. Destaca-se o facto de MS. conseguir associar personagens às emoções, como foi o caso de associar as “hienas” à emoção “medo” conforme está registado na anotação do dia 17 de maio: “a MS reconhece as emoções e associa ao medo “pesadelos e hienas”. Não associa a outras emoções”. Esta associação foi demonstrada desde a primeira atividade, a “mistura de emoções”, realizada a 12 de abril, na qual fez a primeira conexão entre os conceitos.

Nos jogos de tabuleiro “*Inside Out*”, de um modo geral, nenhum aluno conseguiu conversar sobre as sensações de determinada emoção, isto é, o que se sente em cada emoção, e alguns manifestaram dificuldade em fazer associações entre situações reais e o “gostar” e “não gostar”. Por exemplo, nas atividades iniciais, o aluno C. tinha dificuldade em identificar o que gosta ou o que não gosta, como se encontra nos registos escritos: “C (...) mas não soube identificar comida de que não gostava”.

Todavia, deram respostas mais corretas quando lhes foram dadas opções de escolha. Como é possível confirmar nas notificações de 25 de maio presente na figura 38, os alunos A, C, J, MC e S demonstraram capacidade em responder sobre do que é que tinham medo (com opção) e de quem gostavam (sem opções de escolha).

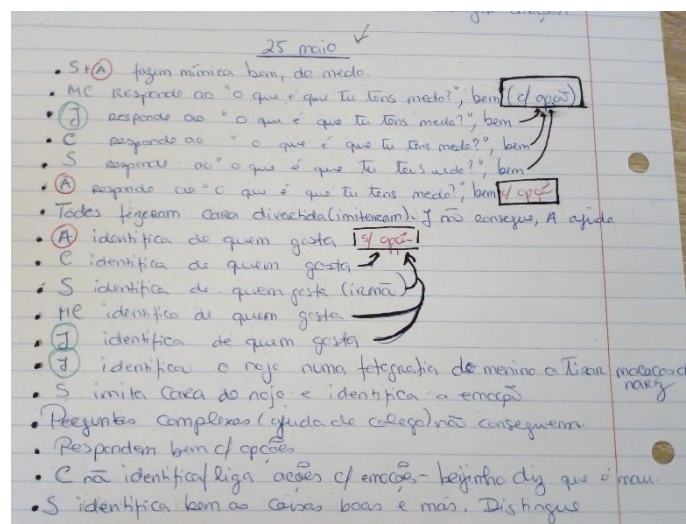


Figura 38. Exemplo de nota de observações.

Em relação ao aluno A, foi possível observar uma crescente evolução em relação à capacidade para compreender as emoções, exprimir e verbalizar. Por exemplo, a 24 de abril, verificou-se uma fraca compreensão sobre as emoções: “atribuíram emoção “chateado” a frases relativas à tristeza”, mantendo-se esta dificuldade noutros registos como se documenta na nota de campo de 30 de abril: “Não sabia verbalizar do que tinha vergonha, mas com ajuda nossa ficou a saber (falar/ler para os outros e ir ao palco)”. Contudo, no mesmo dia verificou-se compreensão para a emoção de alegria e para identificar coisas de que gosta: “A soube dizer as férias que mais gostou, soube dizer com quem esteve, o que fez e onde foi”.

Durante os jogos de tabuleiro, a participação de A revelou-se maioritariamente positiva e muito ativa, conforme podemos verificar na tabela de análise de comportamento dos jogos, presente no anexo M1, embora tivesse demonstrado comportamentos de perturbação e distração durante a realização dos jogos.

Na mesma tabela (ver anexo M1) podemos observar que o aluno A tem uma frequência superior no indicador das respostas corretas às questões colocadas, face às respostas incorretas. O seu comportamento evidenciou, ainda, muito interesse na realização do jogo e fraca manifestação de cansaço, mostrando-se muitas vezes observador e atento ao jogo, o que por vezes destacava a dificuldade na capacidade de dar a vez a outro colega. Por outro lado, mesmo com muito entusiasmo pelo jogo e adotando uma participação muito ativa, o aluno A foi o foco de perturbação da atividade, na medida em que levava os outros colegas a tomar determinadas ações e a distraírem-se.

No aluno C, foram pouco visíveis as evoluções na compreensão do tema das emoções. A 14 de maio, foi verificada uma alteração no comportamento, na medida em que o aluno C começou a compreender melhor as questões colocadas e as emoções: “J, MC, C, A e S já respondem melhor às questões”. A partir deste dia, também se verificou uma melhor compreensão relativamente aos conceitos do “gostar” e “não gostar”, visto que o aluno C conseguiu identificar alguém de quem gosta, sem lhe terem sido dadas opções. Contudo, a dificuldade em relacionar eventos reais e ações, com as emoções, persiste.

A participação deste aluno nos jogos de tabuleiro demonstrou-se maioritariamente positiva e ativa, para além de que também se apresentou muito atento e observador, conforme podemos observar no anexo M2. Contudo, também manifestou comportamentos de uma participação perturbada e distraída durante a realização do jogo. Foi possível verificar ainda que a compreensão do aluno face ao tema das emoções foi evoluindo, dado que a frequência de respostas corretas às questões colocadas foi superior à frequência de respostas incorretas.

Até 30 de abril foi possível verificar dificuldades no aluno J, em distinguir e identificar claramente coisas boas e más, e coisas de que gosta e de que não gosta. Mas, a partir de 7 de maio foi possível averiguar melhorias neste campo, sendo que neste dia fez identificações quanto ao que aprecia e ao que desaprecia: “J conseguiu dizer o que não gostava e soube dizer algo bom da C”. Também no dia 25 de maio se demonstrou muito participativa e assertiva nas suas respostas, conforme verificamos nos registos escritos: “J responde à pergunta “de que é que tu tens medo?” com opções”, “J identifica de quem gosta”, e ainda, “J identificou a expressão nojo numa fotografia de um menino a tirar macaco do nariz”.

No caso do aluno J, a sua participação nos jogos de tabuleiro foi maioritariamente adversa (ver anexo M3). Este aluno manifestou, na sua maioria, dificuldades na compreensão das questões colocadas, havendo um registo mais frequente de ausência de respostas. Contudo, respondeu mais frequentemente de forma correta às questões colocadas do que incorretamente, conforme mostra no anexo M3, em que a frequência de respostas corretas foram 11, e de respostas incorretas cinco. No comportamento adverso de J, prevalece também a manifestação de cansaço pelo jogo e a participação perturbada e distraída (com frequência 12 e oito respetivamente). Em contraposição, na participação positiva, destacou-se também a atenção prestada ao contexto do jogo, com frequência 11, superior à participação perturbada e distraída.

Relativamente ao aluno MS, verificou-se uma participação equilibrada entre a participação positiva e adversa, na medida em que, as somas dos valores de frequência dos indicadores são muito próximas, 27 e 28 respetivamente, conforme é possível observar na tabela de análise no anexo M4.

No entanto, os comportamentos que se destacaram foram a manifestação de interesse na realização dos jogos, que se verificou com mais frequência que a manifestação de desinteresse pela atividade, assim como se destaca também a emissão de respostas corretas. Para além destes comportamentos, o aluno MS demonstrou com alguma frequência condutas perturbadas e distraídas, tais como: cantava, gritava e olhava em redor da sala.

Quanto ao aluno MC, o seu comportamento face à compreensão da temática sobre as emoções, foi uniforme, variando pouco. Nas primeiras atividades, nomeadamente a 24 de abril, o aluno não compreendia o conceito do “gostar” e “não gostar”, nem era capaz de descrever as emoções: “MC não sabe dizer o que gosta e como se sente”. A partir de 7 de maio verificou-se uma alteração nesta capacidade, sendo que MC começou a demonstrar mais compreensão para determinados conceitos relacionados com as emoções, conforme é descrito nas notas de observação: “MC disse algo bom de C”, “MC responde ao “o que é que tu tens medo?”, bem (com opção)” e “MC identifica de quem gosta (sem opção)”.

Nos jogos de tabuleiro, MC adotou mais frequentemente uma participação positiva e ativa, na qual prevalece a capacidade em dar respostas corretas às questões colocadas e a observação e tomada de atenção ao jogo (ver anexo M5). Na participação positiva pode enaltecer-se também a diversão manifestada pelo aluno durante a sua participação no jogo, embora a sua frequência tenha sido equivalente à manifestação de cansaço.

Por último, o aluno S, foi um aluno no qual se verificou sempre a capacidade de utilizar a expressão facial para representar emoções, assim como, soube sempre identificar as emoções, conforme consta nas notas de observação, nomeadamente a 24 de abril, e a sete e 25 de maio: “S é muito expressivo”; “S identifica todas as emoções”; “S imita cara de nojo e identifica emoção”. E embora o aluno S, no início da implementação do jogo, tenha manifestado dificuldade de compreensão das questões, mais tarde veio revelar entendimento sobre conceitos ligados às emoções, como escolher de forma correta

o que o faz sentir medo, e distinguir as coisas boas das coisas más, assim como o gostar do não gostar.

De uma forma muito ligeira, durante os jogos de tabuleiro, este aluno manifestou uma participação frequentemente adversa, dado que a soma das frequências da participação positiva é nove, e da participação adversa é 10 (ver anexo M6).

Os comportamentos adversos centram-se maioritariamente na participação perturbada e distraída, na qual o aluno era desconcentrado da atividade perante situações externas ao jogo e de influência de terceiros, tornando a sua atenção para o contexto de jogo fraca. A frequência de comportamentos que manifestam interesse e desinteresse na atividade foram equitativos, tanto demonstrou interesse e participava na atividade, como se desconectava da atividade e brincava sozinho. Contudo, demonstrou capacidade de compreensão das questões colocadas sendo que respondeu corretamente às mesmas, existindo apenas um momento de ausência de resposta.

Portanto, na generalidade, verificou-se alguma mudança positiva face ao comportamento com o avançar das atividades.

3.2.3.2. Comportamento dos alunos face aos jogos sociais no recreio

Relativamente aos jogos sociais no recreio, pode-se afirmar que de uma forma geral os alunos tiveram uma participação bastante ativa e aderiram bem às atividades (ver anexo N).

O aluno A, como normalmente passa o intervalo a jogar à bola com outros colegas com DT da escola, participou apenas num jogo social realizado no recreio. Neste jogo demonstrou, na maioria das vezes, compreensão pelas regras do jogo, o que levou a uma participação maioritariamente ativa, conforme consta no anexo N1.

Quanto ao aluno C, ao analisar a tabela do seu comportamento nas atividades sociais no recreio (anexo N2), observa-se que os comportamentos manifestados com mais frequência foram: a compreensão das regras do jogo e a interação não-verbal com colegas com DT, seguindo-se da participação na atividade com ajuda do adulto. Portanto, a sua participação foi sobretudo, ativa, manifestando sentimento de alegria. É importante

também realçar que este aluno conseguiu interagir com colegas com DT, a nível verbal e não-verbal.

Contudo, embora com uma frequência mais baixa que a compreensão das regras do jogo, o aluno C teve ainda alguns momentos significativos em que manifestou dificuldade na compreensão das regras do jogo, sendo que participava na atividade sem seguir as normas e sem compreender os objetivos.

O aluno J mostrou com alguma frequência uma participação ativa nos jogos sociais de recreio, conforme se pode verificar no anexo N3. Mostrou-se, na maioria das vezes, participativo nos jogos, demonstrando compreender as regras, com e sem ajuda do adulto, tomando também iniciativa para jogar e manifestando sentimentos de alegria durante a realização das atividades. Por algumas vezes também foi visível uma ausência de participação, na qual o comportamento do aluno J consistia em vaguear pelo espaço ou observar os colegas a participar na atividade.

Uma situação muito pertinente que se verificou durante a participação do aluno J nos jogos sociais no recreio, foi a participação e a colaboração de alunos com DT no auxílio prestado a J e na manifestação de interesse pelo resultado do aluno nas atividades sociais. Portanto, ainda se verificou com alguma frequência, comportamentos de interesse e cooperação de alunos com DT para com o aluno J na concretização dos jogos no recreio.

A participação de MS neste conjunto de jogos, também se mostrou maioritariamente ativa, revelando com frequência compreensão das regras do jogo (ver anexo N4). Em algumas situações, MS interagiu com os adultos e recebia ajuda dos mesmos para realizar o jogo, no entanto não se verificou interação com alunos com DT.

O comportamento de MS durante a realização das atividades revelou igualmente uma participação adversa, embora com menos regularidade, sendo caracterizada por comportamentos de manifestação de desinteresse pelo jogo, cuja frequência foi a maior nos comportamentos desta categoria, conforme se verifica no anexo N4.

No que diz respeito ao comportamento do aluno MC durante este grupo de jogos, na tabela de análise de comportamento presente no anexo N5, podemos confirmar a existência de algumas oscilações que impossibilitaram uma participação consistente e

coerente, do início ao fim. Isto é, o aluno MC manifestou comportamentos de compreensão das regras do jogo, e dificuldade em compreender as regras do jogo. Como também aconteceu com a demonstração de sentimentos de alegria e de desinteresse perante os jogos realizados. Para além destes comportamentos, MC também teve uma postura mais passiva, não participando no jogo e ficando a vaguear pelo espaço, ou observando os colegas que participavam na atividade.

Finalmente, a participação do aluno S nos jogos sociais no recreio demonstrou-se, na sua maioria, ativa (ver anexo N6). O aluno exibiu, com mais frequência, comportamentos que manifestaram a compreensão das regras do jogo e a interação com colegas com DT. Porém, também apresentou comportamentos de ausência de participação e de desinteresse pela atividade.

Desta forma, o balanço sobre o comportamento dos alunos é maioritariamente positivo, sendo que houve uma frequência elevada de participações ativas nos jogos sociais no recreio.

3.2.4. Balanço da implementação do projeto de intervenção

De uma forma geral, pode-se fazer um balanço positivo da implementação do projeto de intervenção, dado que se verificaram algumas evoluções nos comportamentos dos alunos durante a realização das atividades propostas.

Seguidamente procede-se à análise das estratégias usadas no desenvolvimento das atividades relativas à adequação das atividades desenvolvidas no interior do contexto educativo. Começamos então com a análise das estratégias usadas nas atividades de interior relativas à adequação ao contexto.

Considera-se positiva a forma como a atividade da formulação das regras foi dinamizada. Em primeiro lugar, porque envolveu diretamente os alunos na escolha das regras que mais se adequavam à sala da UEE e a eles próprios, e possibilitou o debate com os alunos, promovendo o conhecimento das opiniões de todos. Portanto, esta estratégia permitiu questionar os alunos, ouvir as suas sugestões, e dar oportunidade a todos de falar. Considera-se, assim, que a moderação foi uma escolha útil para o desenvolvimento dessa atividade.

Em segundo lugar, também houve envolvimento dos alunos na escrita das regras no computador, registrando como positivo o facto de se ter procedido à exposição *a posteriori* das regras definidas para a sala. Esta estratégia permitiu que os alunos tivessem um reforço visual das normas criadas e as relembassem mais facilmente, sempre que necessário.

Embora tenha sido uma atividade extremamente necessária, considera-se que se deveria ter melhorado alguns aspetos.

O primeiro aspeto relaciona-se com o modo como se procedeu à passagem das regras para o computador. A escrita das normas foi realizada com a colaboração de um aluno que frequenta a UEE, no entanto, a escolha das imagens foi realizada pela autora do estudo e pela professora de EE. É possível que, para uma melhor apropriação das regras, a escolha das imagens fosse realizada conjuntamente com os alunos, para além de que, promovendo-se um envolvimento muito maior dos alunos. Porém, tal implicaria maior flexibilidade na organização das atividades escolares, e na adaptação do horário dos alunos, para que se pudesse ter tempo para concretizar esta possibilidade.

Por outro lado, é possível que a utilização de reforços positivos e reforços negativos pudesse contribuir também para o cumprimento de regras. No decurso do projeto foi pensado colocar-se esta ideia em prática, no entanto, nunca chegou a ser concretizada.

Quanto à atividade dos recados, a utilização da sistematização das etapas e a frequência rotineira da realização da tarefa, resultou muito bem, assim como, a utilização de atividades relacionadas com o dia-a-dia foi muito importante. A estratégia de utilizar sempre as mesmas etapas e repeti-las, quase diariamente, demonstrou ser útil para o progresso dos alunos, conforme se poderá verificar mais à frente neste ponto.

É importante também referir que a estratégia adotada pela autora do estudo em adotar uma postura de apoio, de orientação aos alunos, quando necessário, permanecendo “invisível”, poderá ter sido adequada para os ajudar a construir a sua autonomia e autoconfiança.

Um aspecto negativo a considerar nesta estratégia foi a fraca sistematização e ausência de regularidade na realização da atividade, no início da implementação do projeto. Esta estratégia veio a alterar-se, passando-se a realizar a atividade todas as semanas, quase diariamente.

Quanto às atividades relacionadas com as emoções, podemos afirmar que as atividades foram indicadas para o grupo de participantes deste projeto, dado que, foram utilizadas atividades lúdicas que permitiam criar oportunidades de aprendizagens relacionadas com a compreensão das emoções e o desenvolvimento da capacidade de expressão facial. Ou seja, através do lúdico, foi possível abordar questões relacionadas sobre as emoções.

A estratégia de dinamização adotada pela autora do estudo, nomeadamente de liderança e orientação, pode-se considerar também indicada e adequada a estes jogos, na medida em que, com instruções e com um adulto a comandar as tarefas, estes alunos orientam-se melhor para as puderem executar. No entanto, tal atitude poderá não deixado espaço para um momento mais aberto no qual se pretende dialogar e refletir. Todavia, no nosso entender tal momento deveria acontecer após uma aquisição de conhecimentos sobre a temática em questão.

A dinâmica utilizada na atividade “mistura de emoções” parece ter funcionado de forma positiva, revelando-se adequada aos alunos em questão. Permitiu um redescobrimto de emoções ou a criação de expressões, com apenas dois elementos faciais (olhos e boca). De igual forma, os recursos materiais parecem ter sido adequados aos alunos em causa.

O mesmo se aplica à atividade “que emoção sou eu?”. As dinâmicas foram apropriadas, assim como os materiais. No entanto, é possível que a segunda abordagem da atividade, de ligação de conceitos às emoções, tenha sido mais adequada que a primeira. O primeiro jogo parecia ser um pouco “pobre” em relação à sua dinâmica, dado que consistia apenas na identificação da emoção e na concretização da expressão facial da mesma, para além de que, alguns alunos não conseguiam utilizar a expressão facial para imitar as emoções. Perante essa situação alterou-se a estratégia, e os alunos deixaram de ter que imitar as expressões, para passarem a estabelecer ligação entre imagens e

conceitos, que vão além da mera identificação de expressões. Desta forma pode-se considerar que a segunda estratégia utilizada na dinâmica da atividade “que emoção sou eu?” nos pareceu mais adequada e adaptada às características dos alunos.

Em relação à utilização de um jogo de tabuleiro, pode-se afirmar que foi uma estratégia bem-sucedida, dado que possibilitou a abordagem de vários temas e de forma diversificada, como o uso de questões e desafios como mimica. Contudo, entende-se que a atividade do jogo de tabuleiro foi mal estruturada na medida em que, nos primeiros jogos, foram logo abordadas questões de resposta aberta, sendo que alguns destes alunos ainda não tinham as aprendizagens consolidadas sobre as emoções, nem manifestavam capacidades de comunicação para responder a este tipo de questões. Por outro lado, verificou-se que, em grupos grandes, o tempo de espera de jogada de aluno para aluno, era demasiado, o que levava à dispersão e à destabilização do grupo. Assim sendo, dever-se-ia ter implementado o jogo em grupos pequenos, até três alunos, ou a pares, e começar primeiro com questões de escolha múltipla e depois avançar para diálogos sobre situações diárias.

E por fim, a criação de situações com a finalidade de desenvolver momentos de interação social, cooperação e entreajuda, também se pode considerar uma estratégia bem-sucedida. Tal estratégia, foi possível verificar nas atividades sociais no recreio.

Todas as atividades desenvolvidas neste grupo, serviram-se de jogos lúdicos, apropriados a todos os alunos, tanto com PEA e PDI, como com DT, que potenciaram o contacto direto uns com os outros. Podem-se considerar umas atividades mais oportunas para o desenvolvimento da entreajuda e da cooperação, que outras. Ou seja, as atividades sociais no recreio, embora tenham permitido o contacto e a interação com alunos com desenvolvimento típico, deveriam ter fomentado mais a cooperação. Isto é, deviam ter sido utilizadas mais atividades que possibilitasse o contacto físico, a comunicação uns com os outros e a entreajuda.

Neste grupo de atividades também foi possível contar com a intervenção das assistentes operacionais e da professora da UEE, para além da autora do estudo. As estratégias que utilizaram pareceram-nos ter sido adequadas, seja a participação direta

com os alunos nos jogos, por parte da professora e da AOS, assim como a participação mais passiva por parte da dinamizadora, a orientar e dar instruções sobre os jogos, como por parte da AOC, que auxiliou nas gravações dos jogos. Todas as estratégias adotadas parecem ter sido apropriadas ao grupo de atividades e ter-se completado umas às outras.

Os jogos do bowling e do “enche o saco”, embora realizados em equipas, potenciaram pouco a ajuda e a cooperação entre os alunos. Embora fossem atividades que juntaram alunos com NEE e alunos com DT, não pareceram contribuir para o estabelecimento de relações entre os pares. Logo, as estratégias usadas nestas atividades não parecem não ter sido as mais pertinentes.

Quanto à utilização do paraquedas para desenvolver jogos, este recurso foi considerado uma boa estratégia, dado que acabou por motivar a participação de alguns alunos com DT. Para além disso, foi um recurso que permitiu a realização de jogos que fomentaram a interação e a ajuda, entre alunos com DT e NEE, como o jogo do peixinho, e potenciou ainda a comunicação e a cooperação, no caso do jogo “saltitão”.

A utilização de balões também evidenciou ser uma estratégia muito bem-sucedida, porque contribuiu para a adesão de vários alunos para o jogo. Esta atividade também ajudou a promover situações de ajuda entre pares e de interação entre alunos com DT e com NEE, ao ser realizada a pares. Portanto, entende-se ter sido uma atividade bastante positiva para o desenvolvimento de competências sociais.

O jogo do dragão, sendo uma atividade que exige o contacto físico com outros e a colaboração entre todos, é sem dúvida, uma atividade promotora da construção de relação entre pares. No entanto, como tem pouca visibilidade, não foi tão bem-sucedida quanto as outras atividades, tendo sido a adesão dos alunos com DT menor. No entanto, não deixa de ser uma atividade promotora de competências sociais.

A última atividade deste projeto, o “hippo”, também foi muito positiva dado que, para além de chamar a atenção dos alunos, permitiu trabalhar a cooperação, a comunicação e a interação entre pares. Desta forma promoveu a interação entre alunos com DT e NEE de uma forma lúdica e divertida.

Finalmente, será abordado o progresso verificado nos alunos que frequentam a UEE.

Quanto à atividade das regras da sala da UEE, esta não foi tão bem-sucedida quanto era desejado, ou seja, não foram verificados os progressos idealizados, contudo foram perceptíveis algumas melhorias. Estas melhorias, foram maioritariamente visíveis nos alunos com NEE que não estão constantemente na sala da UEE, dado que, algumas das regras foram também construídas de propósito para os mesmos. Alguns dos alunos, quando repreendidos e chamados à atenção, tomavam outras atitudes de acordo com as regras, por exemplo, ou comiam à porta da sala, ou trocavam palavras impróprias por sinónimos menos ofensivos.

Quanto aos progressos observados no comportamento dos alunos que frequentam diariamente a UEE, estes foram praticamente inexistentes, como se evidenciou aquando a descrição dos comportamentos dos alunos nas atividades. Apenas, se observaram alguns progressos em situações isoladas. Duas das situações já foram abordadas no ponto anterior, nas quais um dos alunos entrou na sala a comer, fora da hora do lanche, e após chamada de atenção por parte do adulto para o cumprimento de normas, o aluno guardou a comida na mochila ou acabou por terminar a comida à porta. Outra situação isolada que pode ser considerada como um progresso, é o arrependimento por parte do aluno S quando agride alguém. Esta situação foi também explicada no ponto anterior.

Exceto estas situações, os alunos mantiveram a mesma conduta até ao final do ano. Não se verificou uma diminuição dos comportamentos de agressividade para com os pares ou adultos, persistiu a verbalização de palavras proibidas, assim como a dificuldade em cumprir os horários das atividades.

Relativamente à atividade dos recados, já se pode considerar que foi mais bem-sucedida, sendo que foram verificados alguns progressos em determinados alunos.

No caso do aluno MC, não se verificou um progresso constante, mas sim uma oscilação de comportamentos conforme já foi referido no ponto anterior. A evolução que transpareceu na realização dos recados foi a capacidade de fazer o pedido que, desde o início da tarefa, não tinha sido capaz de fazer.

Quanto ao aluno J já se verifica um progresso mais linear, embora não seja totalmente linear, nem generalizado, aplicado a vários os contextos. Por exemplo, no

contexto de secretaria, relativamente à concretização do pedido e ao agradecimento, observaram-se evoluções significativas e lineares no seu comportamento.

Nos primeiros recados realizados pelo aluno J, observava-se dificuldade na exposição oral do pedido, e com o avançar das atividades já se verificava que J conseguia efetuar o pedido, inclusive, como resposta em conversa entre o aluno e o adulto.

É também evidente o progresso de J relativamente ao agradecimento, dado que, nos últimos recados, conseguiu agradecer por iniciativa própria e sem necessitar da orientação do adulto, situação que não acontecia nas primeiras situações.

No comportamento do aluno S é verificado o seu progresso nas três principais etapas da atividade, a saudação, a verbalização do pedido, e o agradecimento. Relativamente à saudação, observou-se uma pequena melhoria, sendo que se observou o aluno cumprimentar em resposta ao cumprimento do adulto. Quanto à verbalização do pedido, constatou-se que desenvolveu a capacidade de expressar oralmente os recados, nomeadamente, como resposta em conversa com o adulto, situação que não acontecia no início. Por último, confirmam-se os progressos graduais visíveis no agradecimento, manifestados no desenvolvimento da capacidade de agradecer espontaneamente.

Desta forma, é possível concluir que a insistência e a visita regular ao mesmo contexto contribuiu para a evolução das suas capacidades, nomeadamente da interação e da comunicação. Contudo, também se verifica que os alunos não generalizam a aprendizagem dos recados na secretaria, para recados no bar ou no PBX, pelo que se torna importante realizar a atividade em vários contextos.

Relativamente às atividades ligadas às emoções verificou-se, no geral, uma evolução positiva para compreensão da temática. Observou-se que os alunos desenvolveram e manifestaram algumas competências a este nível, sendo, por vezes, capazes de responder às questões colocadas, quando eram apresentadas opções. Quando as perguntas não apresentavam opções de escolha, a capacidade de resposta era muito fraca, ou quase nula. No aluno A verificou-se este progresso. No início das atividades demonstrava uma fraca capacidade de compreensão sobre a temática, manifestando conhecimento e capacidade de resposta apenas sobre questões relacionadas com o que gostava e situações reais. Esta evolução é também observada na frequência de respostas

corretas que o aluno deu nos jogos das emoções (anexo M1). Com o desenvolvimento destes jogos também foi possível observar a dificuldade na flexibilidade por parte do aluno, nomeadamente, em ceder a vez a outro colega ou aguardar pelo seu momento de jogar, que persistiu até ao final do ano letivo.

O aluno C apresentou também uma melhoria na compreensão sobre a temática das emoções. Desenvolveu a capacidade de identificar as emoções básicas, como também desenvolveu a compreensão sobre os conceitos “gostar” e “não gostar”. A capacidade que manifestou em dar respostas corretas, no jogo das emoções, também comprova o seu progresso. Contudo, nunca foi capaz de relacionar emoções com situações reais.

O caso do aluno J é mais complexo, no entanto também se verificam evoluções. Este aluno, com a realização de atividades ligadas às emoções, conseguiu desenvolver a capacidade de compreensão dos conceitos “gostar” e “não gostar”. Ao analisar o anexo M3, também verificamos que a frequência de respostas corretas é mais elevada que de respostas incorretas, no entanto, este aluno continua a manifestar alguma dificuldade na compreensão da temática. O cansaço e a distração que manifestou durante os jogos, pode também não ter contribuído para o progresso na temática.

O aluno MS, desde o início das atividades que demonstrou alguma compreensão sobre as emoções dado que soube sempre identificá-las e recriá-las. Este conhecimento pode ter progredido dado que a frequência de respostas corretas é elevada. Outros comportamentos que este aluno manifestou durante a realização das atividades, como o cansaço e a conduta perturbada e distraída, levam também a concluir que a sua capacidade de flexibilidade, perante situações de contrariedade ou cansaço, é fraca. O mesmo se pode verificar em relação à capacidade de interação com pares durante a atividade, dado que se registou uma elevada frequência de manifestação de desinteresse pelo jogo. Portanto, não manifestou uma evidente evolução nestes aspetos.

No caso do aluno MC foi evidente o seu progresso. Ao participar nas atividades ligadas às emoções, o aluno conseguiu desenvolver a capacidade de identificar emoções, e compreender conceitos como “gostar” e “não gostar”, e “bom” e “mau”. Esta evolução

é enaltecida também na frequência de respostas corretas que deu durante a realização dos jogos (anexo M5).

Também se observou progresso do aluno S na compreensão das emoções, na medida em que demonstrou compreender os conceitos do que é bom e mau, do que gosta e não gosta, e do que é que tem medo. Também foi possível verificar que a capacidade de interação deste aluno com pares permaneceu fraca, visto que o seu interesse pelo jogo era manifestado apenas na sua vez de jogar.

Abordando finalmente, as atividades sociais no recreio, pode-se afirmar que no geral, os alunos tiveram uma prestação evolutiva, dado que entraram em contacto com colegas com DT, que não faziam anteriormente, senão apenas no contexto de sala de aula. O aluno A, foi o único aluno que para além da sala de aula, interagiu com alunos com DT nos intervalos das aulas, jogando à bola com eles.

Relativamente ao aluno C, destaca-se a interação, verbal e não-verbal, com colegas com DT, durante a realização dos jogos.

Quanto à participação do aluno J neste grupo de jogos, uma particularidade que se pode considerar muito positiva, foi a manifestação de interesse na colaboração de alunos com DT no auxílio prestado a J. Portanto, estes alunos demonstraram vontade para participar e ajudar o aluno J. Desta forma, podemos também concluir que se observou uma evolução na capacidade de interação de J.

Na participação de MS nestes jogos sociais, a interação que se verificou foi somente com os adultos, o que já acontecia em contexto de sala da UEE, logo, não se evidenciou uma evolução significativa neste aspeto.

Quanto ao aluno MC, neste grupo de atividades, também não se pode afirmar que tivesse tido um progresso evidente, dado que a sua participação foi muitas vezes ausente ou desinteressada. No entanto, a frequência da participação ativa foi superior (anexo N5), logo, existiu contacto com colegas com DT.

Mais uma vez, para concluir, a participação do aluno S, na qual se evidenciou uma evolução na sua capacidade de interação, visto que, colaborou diretamente com alunos com DT para a realização de alguns jogos.

Desta forma, fazendo um balanço geral de todas as atividades, é legítimo afirmar a existência de progressos, em todos os alunos, embora sejam de graus diferentes.

3.3. Fase 3: Avaliação final do projeto de intervenção

3.3.1. Resultados dos testes sociométricos

Neste ponto serão apresentados os resultados obtidos na recolha final dos testes sociométricos nas turmas dos alunos. É importante também referir que esta recolha, tendo sido efetuada durante as últimas duas semanas de aulas do ano letivo 2017/2018, dificultou a presença de todos os alunos na participação do teste sociométrico.

Desta forma, o aluno A não teve disponibilidade de realizar o teste conjuntamente com os seus colegas de turma. No entanto, serão analisadas as respostas da turma e do colega C.

Assim sendo, podemos confirmar nas próximas figuras (ver também anexos S2 ao S7) que, o aluno C escolheu três colegas com DT de oito escolhas feitas, sendo que dois são do sexo feminino e um do sexo masculino. Neste teste o aluno C não escolheu o colega A com o qual frequenta a UEE, em nenhuma das questões. Comparando estes resultados, com os primeiros testes sociométricos realizados, constata-se que o aluno C efetuou mais escolhas, sendo que voltou a mencionar novamente apenas um dos alunos com DT, o aluno 24 (ver anexo S1). No entanto, este aluno não voltou a ser escolhido, conforme foi também observado no primeiro teste sociométrico.

Quanto às rejeições, o aluno C não rejeitou nenhum colega, no entanto foi rejeitado por um colega. Este colega que o rejeitou, já o tinha feito no primeiro teste, no entanto, tinha-o mencionado apenas numa questão de rejeição, enquanto neste último teste mencionou-o em todas as questões de rejeição.

Relativamente ao aluno A, verifica-se que voltou a ser escolhido por um aluno com DT, embora não seja o mesmo aluno que o tenha escolhido no primeiro teste. E no que diz respeito às rejeições, este aluno não foi mencionado por nenhum colega, portanto não apresenta rejeições por parte da turma.

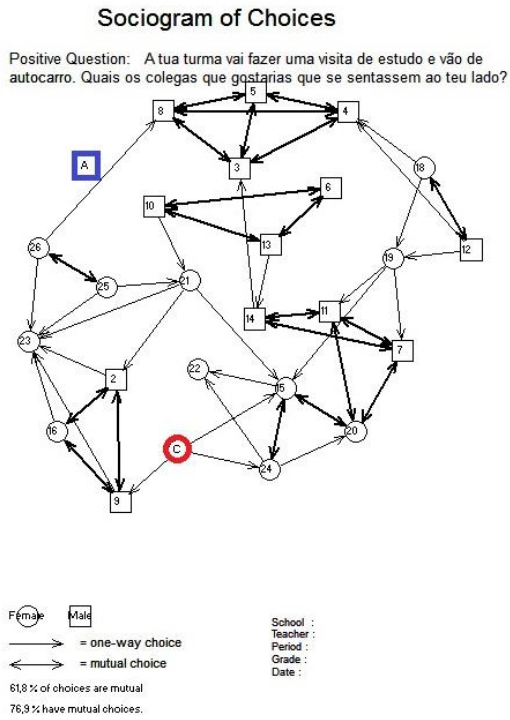


Figura 39. Sociograma final da turma 7ºD.

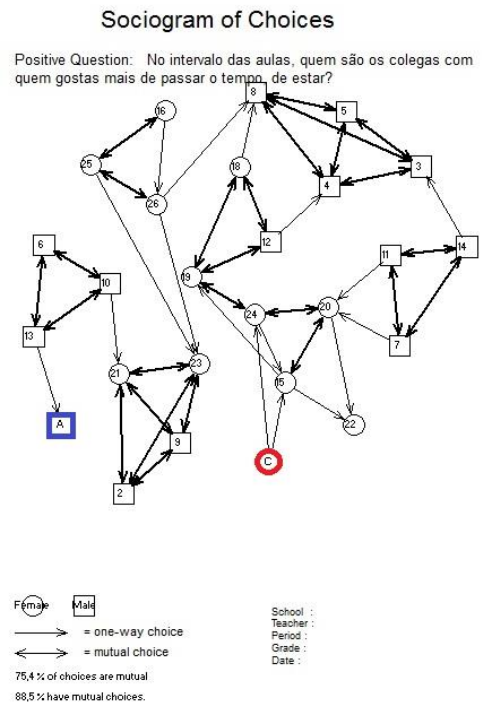


Figura 40. Sociograma final da turma 7ºD.

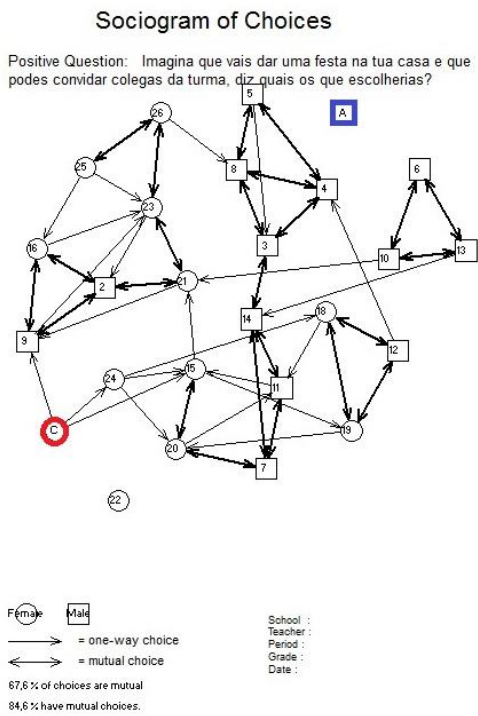


Figura 41. Sociograma final da turma 7ºD.

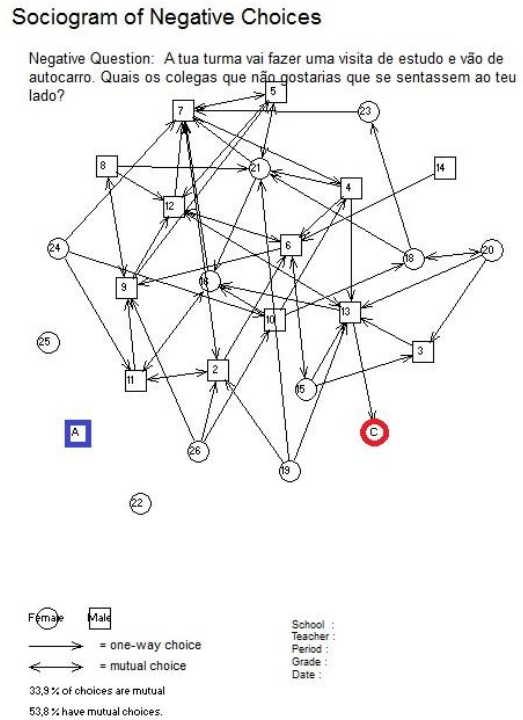
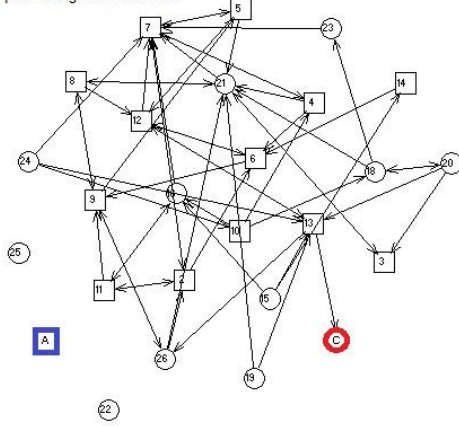


Figura 42. Sociograma final da turma 7ºD.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem não gostas de estar?

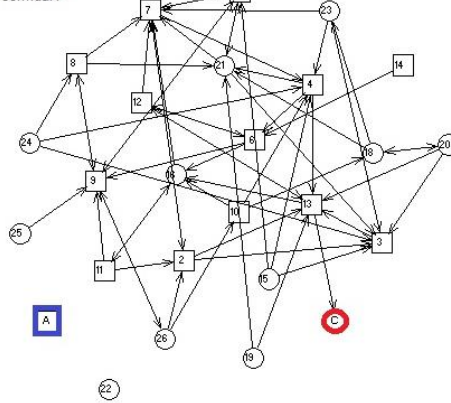


Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 42,1% of choices are mutual
 61,5% have mutual choices.

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da escola, diz quais os que não gostavas de convidar?



Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 32,9% of choices are mutual
 53,8% have mutual choices.

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :

Figura 43. Sociograma final da turma 7ºD.

Figura 44. Sociograma final da turma 7ºD.

Sobre os alunos J e MS, ao analisar as figuras 45 a 50, chegamos à conclusão que estes alunos são casos de isolamentos. J e MS realizaram o último teste sociométrico, no entanto, não efetuaram escolhas nem rejeições na turma. O mesmo aconteceu com os seus colegas DT, ou seja, eles não os escolheram, mas também não os rejeitaram. Esta situação não tinha sido observada no teste sociométrico inicial. Apenas o aluno J, rejeitou o aluno MS numa questão (ver também anexo T). Importa referir que estes alunos mencionaram personagens de desenhos animados e colegas que frequentam a UEE, embora não pertençam à turma, e dado à impossibilidade de se realizar o teste sociométrico na turma, este foi realizado com os dois alunos na sala da UEE. O facto de não estarem no contexto de sala de aula a realizar o teste sociométrico, pode ter condicionado as suas respostas.

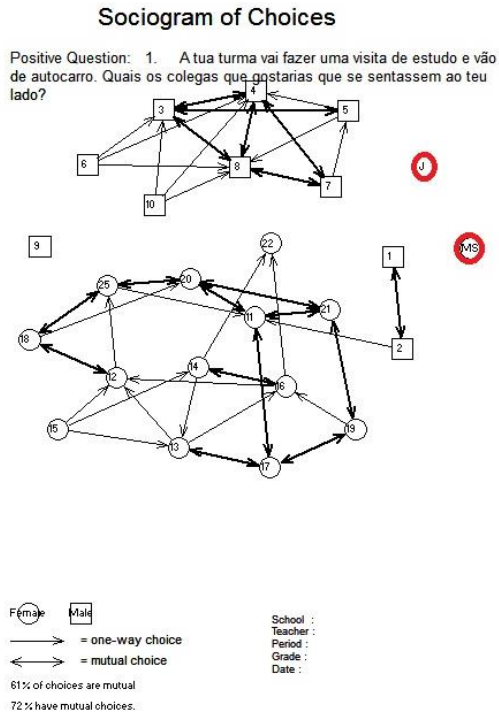


Figura 45. Sociograma final da turma 7°C.

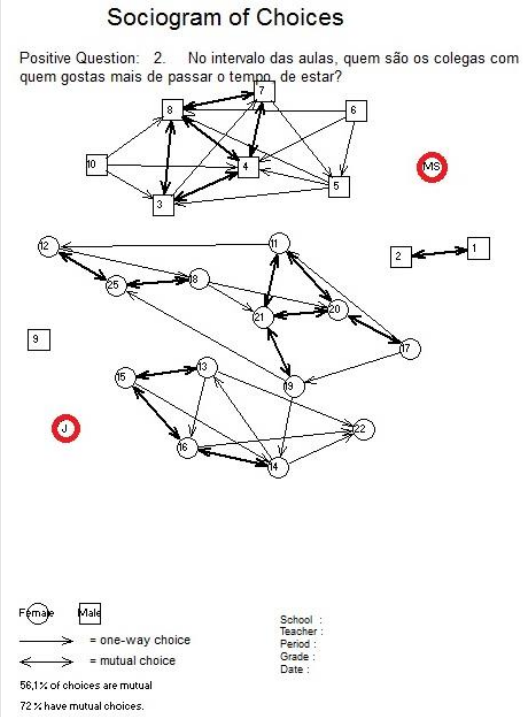


Figura 46. Sociograma final da turma 7°C.

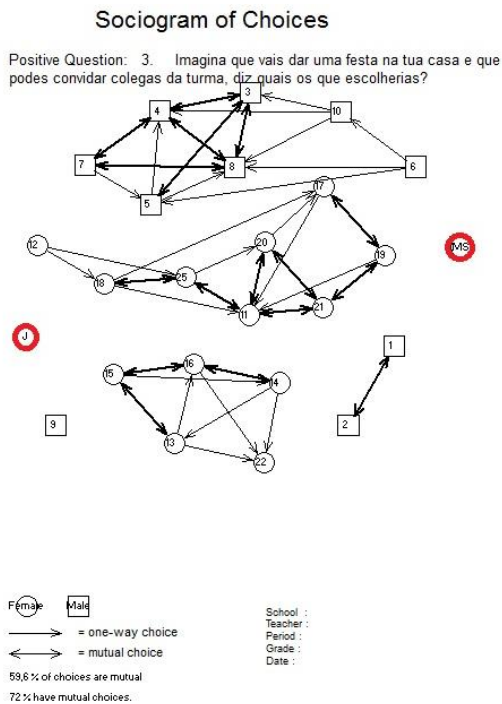


Figura 47. Sociograma final da turma 7°C.

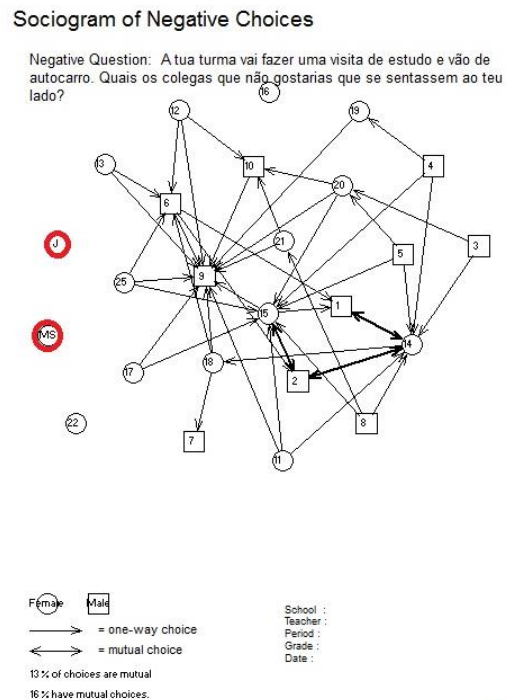
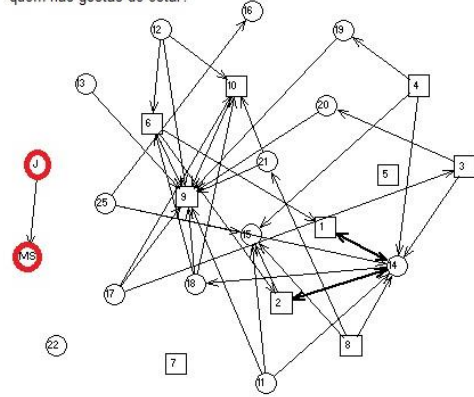


Figura 48. Sociograma final da turma 7°C.

Sociogram of Negative Choices

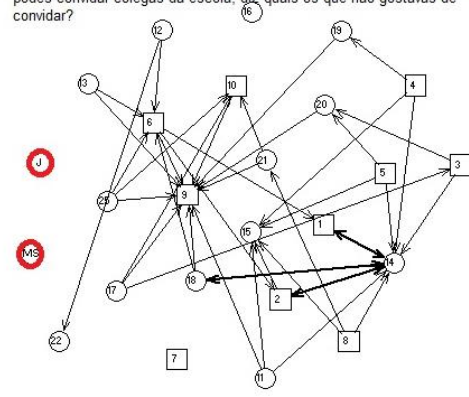
Negative Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem não gostas de estar?



Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 10,3 % of choices are mutual
 12 % have mutual choices.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da escola, diz quais os que não gostavas de convidar?



Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 14,6 % of choices are mutual
 16 % have mutual choices.

Figura 49. Sociograma final da turma 7°C.

Figura 50. Sociograma final da turma 7°C.

No caso do aluno MC, conforme se verificou também no primeiro teste sociométrico, o aluno não efetuou escolhas nem rejeições. No entanto, enquanto no primeiro teste deixou as questões em branco, neste último teste escreveu algumas palavras aleatórias.

Assim sendo, nas figuras abaixo (51 a 56) é possível observar que este aluno é também um caso de isolamento, dado que, apenas numa questão, é rejeitado por um colega com DT (análise também presente no anexo U). Nas restantes questões, não escolhe nem rejeita ninguém, da mesma forma que não é escolhido nem rejeitado. Tal situação foi idêntica à situação verificada no primeiro teste sociométrico.

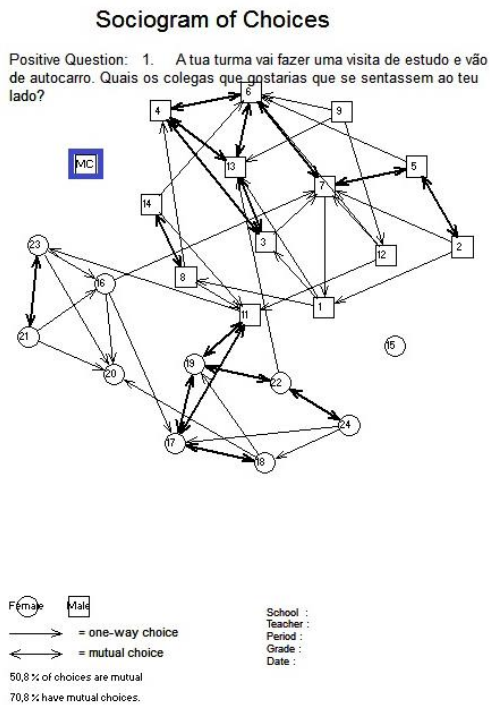


Figura 51. Sociograma final da turma 6ºD.

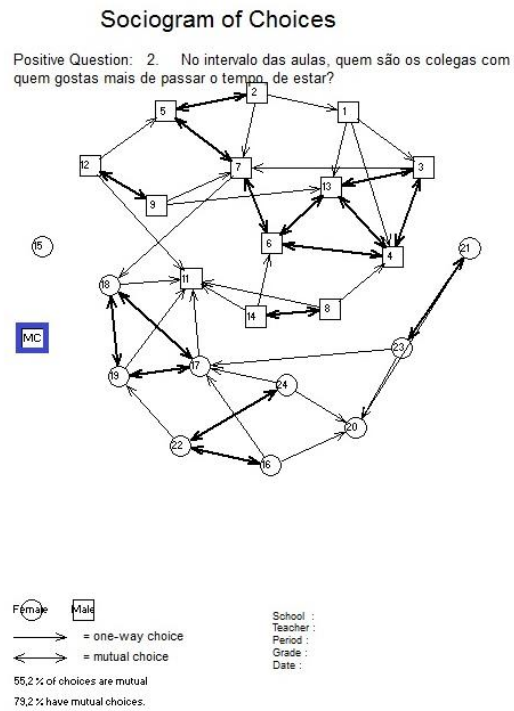


Figura 52. Sociograma final da turma 6ºD.

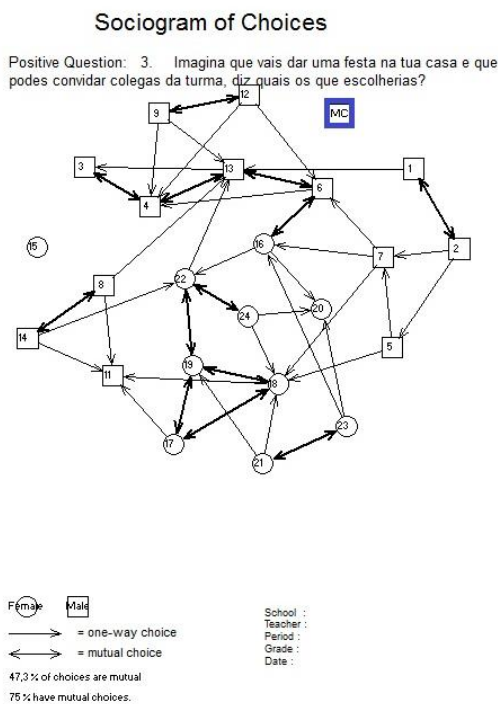


Figura 53. Sociograma final da turma 6ºD.

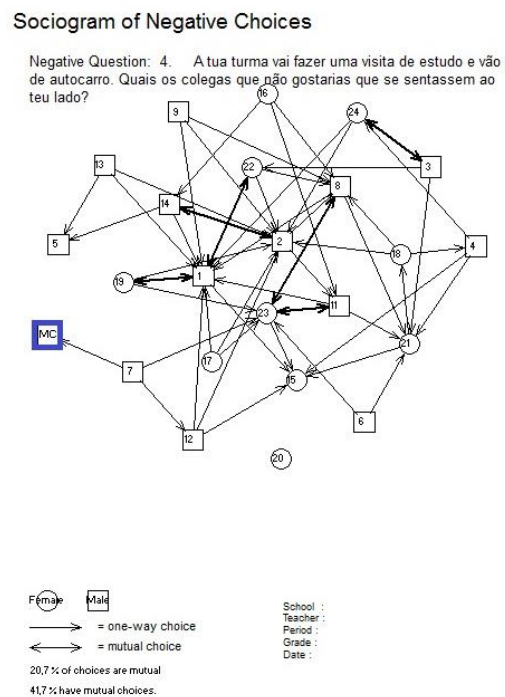
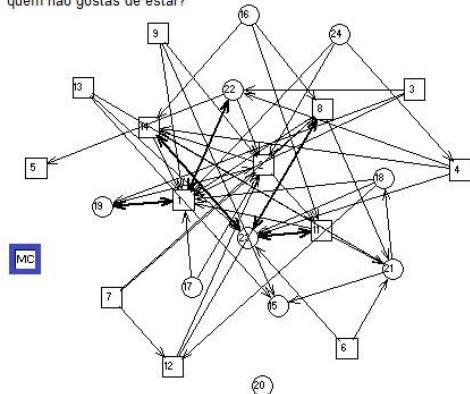


Figura 54. Sociograma final da turma 6ºD.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem não gostas de estar?



Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da escola, diz quais os que não gostavas de convidar?

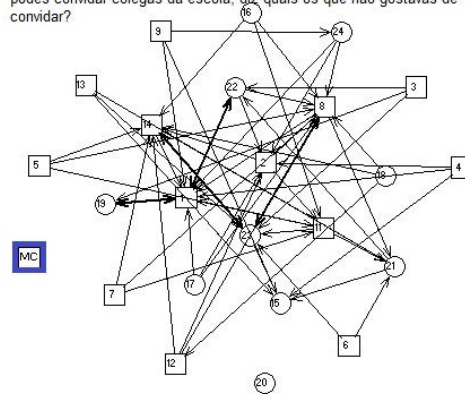


Figura 55. Sociograma final da turma 6ºD.

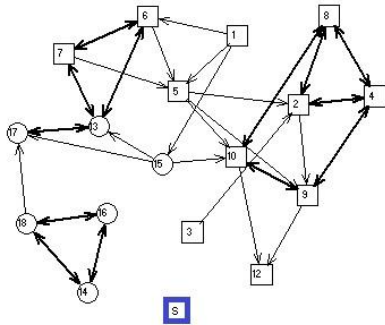
Figura 56. Sociograma final da turma 6ºD.

A última análise dos testes sociométricos diz respeito à turma do 7ºB, que corresponde à turma do aluno S. Este aluno, foi um outro caso em que não realizou o teste sociométrico devido à falta de tempo e compatibilização de horários para a realização do mesmo. Portanto, não efetuou escolhas nem rejeições.

Desta forma, ao analisar os sociogramas dos testes sociométricos desta turma, presentes nas figuras 57 a 62 (ver também anexo V), é conclusivo que este aluno é igualmente um caso de isolamento.

Sociogram of Choices

Positive Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?

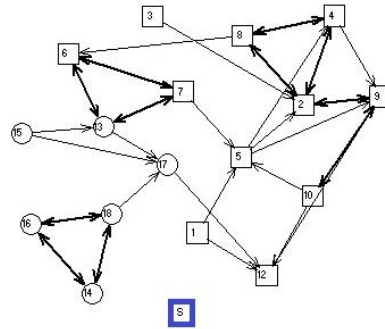


Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 61,9 % of choices are mutual
 86,7 % have mutual choices.

Figura 57. Sociograma final da turma 7ºB.

Sociogram of Choices

Positive Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem gostas mais de passar o tempo, de estar?

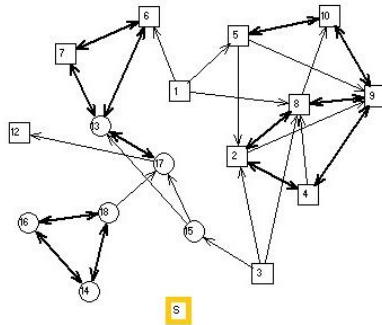


Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 56,4 % of choices are mutual
 61,1 % have mutual choices.

Figura 58. Sociograma final da turma 7ºB.

Sociogram of Choices

Positive Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os que escolherias?

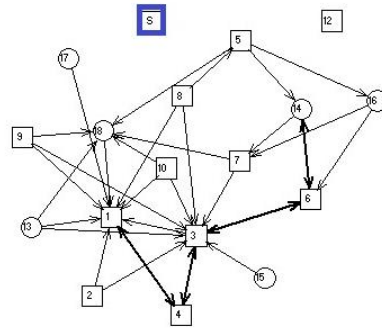


Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 63,4 % of choices are mutual
 72,2 % have mutual choices.

Figura 59. Sociograma final da turma 7ºB.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?

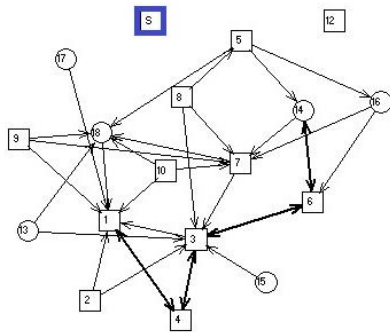


Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 23,5 % of choices are mutual
 27,8 % have mutual choices.

Figura 60. Sociograma final da turma 7ºB.

Sociogram of Negative Choices

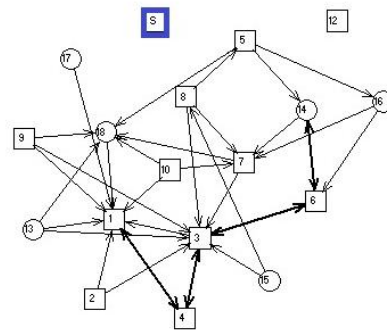
Negative Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem não gostas de estar?



Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 24,2 % of choices are mutual
 27,8 % have mutual choices.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da escola, diz quais os que não gostavas de convidar?



Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 22,9 % of choices are mutual
 27,8 % have mutual choices.

Figura 61. Sociograma final da turma 7ºB.

Figura 62. Sociograma final da turma 7ºB.

Concluindo, ao analisar as matrizes e os sociogramas criados (ver anexos S, T, U e V), verificou-se que persistiu a existência de alunos em situação de isolamento, não se tendo observado uma mudança evidente ou significativa nas atitudes dos colegas com DT em relação aos alunos que frequentam a UEE.

3.3.2. Resultados das grelhas de observação de competências sociais e pessoais

Para analisar as dimensões nas quais os alunos obtiveram progressos, foram preenchidas, no final do ano letivo, as grelhas de observação de competências sociais e pessoais utilizadas também no início do projeto. Estas grelhas foram também preenchidas a pares, mais concretamente pela autora do projeto e pela professora de EE da UEE. Nos procedimentos de análise, consideram-se como dimensões pouco desenvolvidas, aquelas que apresentem um nível de aquisição igual ou inferior a 6.

Desta forma, em seguida, serão apresentadas as tabelas de análise das últimas grelhas de observação, considerando os seis alunos com PEA e DID envolvidos no estudo.

Tabela 12

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno A

ALUNO A			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
Contacto visual e comunicação não-verbal	8	Contacto Visual interativo	9
		Partilha de Expressões	7
		Comunicação não-verbal	9
Comunicação Verbal	9	Vocabulário/Conteúdo	8
		Capacidades de Conversação	9
		Função da comunicação verbal	9
Interação Social com pares	10	Relação com pares	10
		Tipo de atividade	10
		Duração da interação	9
Flexibilidade	6	Flexibilidade e adaptação à mudança	6
		Resolução de dificuldades	7
Autonomia Pessoal e Cidadania	7	Controlo das emoções	8
		Adequação do comportamento ao contexto	5
		Respeito pelos outros	8

De acordo com o que é apresentado na tabela 12, o aluno A apresenta um nível de aquisição fraco na dimensão da flexibilidade, com o valor seis. Ao comparar esta tabela com a análise inicial (ver tabela 1), verifica-se que o nível desta dimensão, assim como da dimensão da interação social com pares, aumentou um valor. As restantes dimensões mantiveram-se com os mesmos níveis.

Ao analisar as categorias comprova-se que, na dimensão do contacto visual e comunicação não-verbal, as categorias do contacto visual interativo e da comunicação não-verbal aumentaram um nível de aquisição. Na dimensão da comunicação não verbal, a categoria do vocabulário/conteúdo desceu de nível, a capacidade de conversação aumentou, e a função da comunicação verbal manteve-se igual. O aluno A também aumentou a sua capacidade na relação com pares e na duração da interação. Quanto à última dimensão, o aluno baixou o nível de aquisição nas categorias da resolução de dificuldades e na adequação do comportamento ao contexto, e aumentou o nível nas categorias do controlo das emoções como no respeito pelos outros.

Observemos agora a análise das grelhas de observação do aluno C.

Tabela 13

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno C

ALUNO C			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
Contacto visual e comunicação não-verbal	9	Contacto Visual interativo	10
		Partilha de Expressões	8
		Comunicação não-verbal	8
Comunicação Verbal	9	Vocabulário/Conteúdo	10
		Capacidades de Conversação	7
		Função da comunicação verbal	9
Interação Social com pares	9	Relação com pares	10
		Tipo de atividade	10
		Duração da interação	7
Flexibilidade	8	Flexibilidade e adaptação à mudança	8
Autonomia Pessoal e Cidadania	8	Resolução de dificuldades	8
		Controlo das emoções	7
		Adequação do comportamento ao contexto	8
		Respeito pelos outros	7

Nesta tabela pode-se verificar que não existe uma dimensão abaixo ou igual a um nível de aquisição seis, pelo que podemos concluir que, nesta perspetiva de análise, o aluno C não manifesta dificuldades significativas em qualquer dimensão.

Ao comparar com a primeira tabela de análise das grelhas de observação (tabela 2), constata-se que este aluno aumentou o seu nível de aquisição na dimensão que sentia mais dificuldade, a de autonomia pessoal e cidadania, subindo de seis para oito valores. Esta evolução é também confirmada nas dimensões do contacto visual e comunicação não-verbal, na comunicação verbal e na flexibilidade.

Na tabela seguinte, encontra-se a análise da grelha de observação do aluno J.

Tabela 14

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno J

ALUNO J			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
Contacto visual e comunicação não-verbal	4	Contacto Visual interativo	4
		Partilha de Expressões	4
		Comunicação não-verbal	3
Comunicação Verbal	6	Vocabulário/Conteúdo	10
		Capacidades de Conversação	4
		Função da comunicação verbal	5

Tabela 14

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno J (cont.)

ALUNO J			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
Interação Social com pares	5	Relação com pares	6
		Tipo de atividade	5
		Duração da interação	4
Flexibilidade	4	Flexibilidade e adaptação à mudança	4
Autonomia Pessoal e Cidadania	6	Resolução de dificuldades	3
		Controlo das emoções	8
		Adequação do comportamento ao contexto	7
		Respeito pelos outros	4

Ao analisar a tabela 14, que diz respeito ao nível de aquisição de competências pessoais e sociais do aluno J, confirma-se que este aluno manifesta dificuldades na generalidade das dimensões analisadas. No entanto, ao comparar com a tabela da análise das primeiras grelhas de observação (tabela 3), verifica-se que o aluno J aumentou um nível de aquisição em todas as dimensões, exceto na dimensão da comunicação verbal. As categorias, nas quais o aluno J demonstra, também, ter evoluído são, a categoria da comunicação não-verbal, a de capacidades de conversação, a relação com pares, a duração de interação, a resolução de dificuldades, a categoria do controlo de emoções e a adequação do comportamento ao contexto.

A tabela 15 retrata a análise realizada das grelhas de observação do aluno MS.

Tabela 15

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno MS

ALUNO MS			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
Contacto visual e comunicação não-verbal	9	Contacto Visual interativo	9
		Partilha de Expressões	9
		Comunicação não-verbal	9
Comunicação Verbal	6	Vocabulário/Conteúdo	8
		Capacidades de Conversação	5
		Função da comunicação verbal	6
Interação Social com pares	8	Relação com pares	5
		Tipo de atividade	10
		Duração da interação	9
Flexibilidade	3	Flexibilidade e adaptação à mudança	3

Tabela 15

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno MS (cont.)

ALUNO MS			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
Autonomia Pessoal e Cidadania	6	Resolução de dificuldades	5
		Controlo das emoções	6
		Adequação do comportamento ao contexto	7
		Respeito pelos outros	5

Na tabela da análise da primeira grelha de observação do aluno MS (tabela 4), verifica-se que o aluno demonstrava mais dificuldades na dimensão da flexibilidade e da autonomia pessoal e cidadania, com nível de aquisição três e cinco, respetivamente. No final do projeto observa-se que o nível de aquisição da dimensão da autonomia pessoal e cidadania aumentou, a da flexibilidade manteve, e a da comunicação verbal desceu.

Contudo, constata-se também evoluções em níveis de aquisição de determinadas categorias, sendo elas a do contacto visual interativo, da relação com pares, do tipo de atividade, do controlo das emoções e da adequação ao contexto.

Na próxima tabela encontra-se a análise da grelha de observação do aluno MC.

Tabela 16

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno MC

ALUNO MC			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
Contacto visual e comunicação não-verbal	8	Contacto Visual interativo	8
		Partilha de Expressões	9
		Comunicação não-verbal	8
Comunicação Verbal	6	Vocabulário/Conteúdo	9
		Capacidades de Conversação	5
		Função da comunicação verbal	6
Interação Social com pares	9	Relação com pares	9
		Tipo de atividade	10
		Duração da interação	7
Flexibilidade	8	Flexibilidade e adaptação à mudança	8
Autonomia Pessoal e Cidadania	6	Resolução de dificuldades	8
		Controlo das emoções	7
		Adequação do comportamento ao contexto	5
		Respeito pelos outros	5

Com esta tabela é possível verificar que o aluno MC apresenta dificuldades nas dimensões da comunicação verbal e da autonomia pessoal e cidadania. Ao comparar os

resultados finais com os iniciais (com a tabela da análise da sua grelha de observação inicial - tabelas 5), concluímos que o aluno manifestou uma nova dificuldade que não apresentava no início, na comunicação verbal. Para além desta dimensão, também a do contacto visual e comunicação não-verbal, desceu um nível de aquisição, passando de um nove, para um oito. No entanto, é possível verificar um aumento de capacidade na dimensão da flexibilidade e nas categorias do controlo das emoções e na adequação ao contexto.

A próxima tabela é a última relativa à análise das grelhas de observação finais, e diz respeito ao aluno S.

Tabela 17

Nível de aquisição de competências sociais e pessoais do aluno S

ALUNO S			
Dimensão	Nível de aquisição (máx.10)	Categoria	Nível de aquisição (máx.10)
Contacto visual e comunicação não-verbal	8	Contacto Visual interativo	8
		Partilha de Expressões	8
		Comunicação não-verbal	7
Comunicação Verbal	4	Vocabulário/Conteúdo	8
		Capacidades de Conversação	3
		Função da comunicação verbal	2
Interação Social com pares	6	Relação com pares	6
		Tipo de atividade	7
		Duração da interação	6
Flexibilidade	5	Flexibilidade e adaptação à mudança	5
		Resolução de dificuldades	5
Autonomia Pessoal e Cidadania	6	Controlo das emoções	5
		Adequação do comportamento ao contexto	7
		Respeito pelos outros	5

Relativamente ao aluno S, comparando esta tabela com a tabela 6, verifica-se que o aluno aumentou o nível de aquisição em todas as dimensões, exceto na autonomia pessoal e cidadania, a qual diminuiu o nível. Analisando as categorias, houve evolução nas categorias da comunicação não-verbal, da capacidade de conversação, da relação com pares, do tipo de atividade, do controlo de emoções, e da adequação do comportamento ao contexto.

Concluída a apresentação dos resultados referentes a cada aluno conclui-se que, no geral e de acordo com o instrumento usado na análise, os alunos com PEA e DID não

manifestaram evoluções relevantes ao nível das competências sociais e pessoais, após a implementação do projeto de intervenção. Porém, observou-se o desenvolvimento de algumas competências de uma forma mais importante ao nível da dimensão da flexibilidade, seguindo-se a interação com pares, a autonomia pessoal e cidadania e o contacto visual e comunicação não-verbal. A evolução do nível de aquisição na dimensão da comunicação verbal, foi a que obteve menos resultados positivos.

3.3.3. Resultados das entrevistas à professora e às assistentes operacionais

As entrevistas aplicadas à professora de EE e às Assistentes Operacionais (AOC e AOS), têm como objetivo conhecer a visão das mesmas relativamente ao projeto de intervenção realizado.

Na tabela seguinte, 18, será apresentada uma síntese da análise referente à entrevista da professora de EE.

Tabela 18

Síntese da análise da entrevista à professora de EE

Temas	Categorias	Subcategorias	Frequência por	
			Subcategorias	Categorias
Opinião sobre o projeto de intervenção ao nível da sua adequação e relevância	Adequação do projeto	Relativamente às potencialidades das atividades desenvolvidas	45	87
		Relativamente às características das atividades desenvolvidas	36	
		Relativamente às características dos alunos	3	
		Relativamente à calendarização	3	
	Relevância	A nível das atividades relacionadas com as emoções	12	42
		A nível do currículo dos alunos	11	
		A nível geral	8	
		A nível das atividades sociais no recreio	4	
		A nível da expressão corporal	4	
		A nível da continuidade do projeto	3	
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Vantagens para alunos com PEA e PDI	Desenvolvimento de competências de autonomia social	8	28
		Participação na construção dos materiais a usar nos jogos	6	
		Desenvolvimento de competências sociais	5	
		Desenvolvimento de competências pessoais ligadas às emoções	4	

Tabela 18

Síntese da análise da entrevista à professora de EE (cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Frequência por	
			Subcategorias	Categorias
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Constrangimentos relacionados com o contexto educativo	Restrições ao nível da disponibilidade para inserir as atividades na rotina dos alunos	34	34
	Vantagens para alunos com PEA e PDI	Desenvolvimento de competências pessoais	2	28
		Desenvolvimento de competências motoras	2	
		Aceitação por parte de alunos com DT	1	
	Constrangimentos relacionados com os alunos	Preferência pelo uso das tecnologias	15	22
		Características pessoais dos alunos	7	
	Constrangimentos relacionados com as atividades	Fracá divulgação das atividades	5	10
		Fracá sistematização de atividades	5	
	Vantagens para todos os alunos	Oportunidade de os alunos participarem em atividades acessíveis a todos	3	9
		Adesão dos alunos que frequentam a UEE às atividades	3	
		Adesão dos alunos com DT às atividades	3	
	Vantagens profissionais	Colaboração entre professores	3	6
		Promoção de oportunidades de aprendizagem entre profissionais	3	
Opinião sobre o papel da educação social no projeto e sugestões para o futuro	Sugestões relativas ao contexto educativo	Relacionadas com os profissionais	18	33
		Relacionadas com o trabalho com os alunos que frequentam a UEE	15	
	Sugestões para futuros projetos	Nas escolas	10	16
		Na comunidade	6	
	Qualidades manifestadas pelo educador social	De natureza pessoal	9	11
De natureza profissional		2		
Informações sobre os alunos com PEA e PDI	Aspectos pertinentes para o desenvolvimento integral dos alunos	Desenvolvimento da autonomia	8	22
		Vivência de experiências em diversos contextos	8	
		Convívio entre os alunos e outras pessoas	6	
	Características dos alunos	Dificuldade na compreensão de emoções e sentimentos	8	13
		Dificuldade em adotar um comportamento flexível	2	
		Dificuldade na compreensão da comunicação não-verbal	1	
		Dificuldade na autonomia	1	
		Dificuldade na interação social	1	

Analisando os dados acima expostos, verifica-se que na opinião da professora o projeto foi adequado ao nível das potencialidades e das características das atividades desenvolvidas. Estas duas dimensões foram os aspetos referenciados mais frequentemente, embora também tenha sido feita referência à adequação do projeto às características dos alunos e à calendarização. A professora mencionou ainda a potencialidade do projeto no que à promoção de oportunidades de socialização entre alunos diz respeito, bem como ao facto de as atividades possibilitarem um melhor autoconhecimento dos alunos e conhecimento dos outros (ver anexo J3). Para além destas potencialidades, também referiu a capacidade de as atividades promoverem a partilha entre os alunos, de potenciarem momentos de ocupação saudáveis, de fomentarem o desenvolvimento de competências de comunicação, de autonomia, de motricidade e de desenvolvimento pessoal e social, como também de facilitarem o respeito pelas regras estabelecidas.

Em relação à adequação relativa às características das atividades, a professora enalteceu a utilização de materiais de natureza diversa. Porém, também mencionou como adequado, o desenvolvimento de diferentes atividades sobre determinada temática, a utilização de vários contextos para a realização das atividades, a divulgação das atividades com recurso ao contacto pessoal e ao endereço eletrónico, a utilização de estratégias pertinentes, e a assunção de um carácter lúdico e recreativo.

No que concerne à relevância do projeto, a professora de EE realçou a importância das atividades relacionadas com as emoções, a introdução de atividades no currículo dos alunos consideradas propícias ao desenvolvimento dos alunos. Também referiu que seria relevante a continuidade deste projeto, embora com menor frequência. Também destacou a relevância do trabalho desenvolvido a nível geral e das atividades sociais no recreio, como as de expressão corporal.

A professora identificou ainda algumas vantagens do projeto. Para os alunos com PEA e PDI considerou como maior benefício o desenvolvimento de competências de autonomia social, a participação na construção de materiais a usar nos jogos, o

desenvolvimento de competências sociais e pessoais no geral e ligadas às emoções, o desenvolvimento de competências motoras e a aceitação por parte de alunos com DT.

A professora também destacou vantagens para todos os alunos, nomeadamente, a oportunidade de estes participarem em atividades acessíveis a todos, e a adesão às atividades desenvolvidas, tanto parte dos alunos com DT, como por parte dos alunos com PEA e PDI.

Também foram referidas algumas vantagens relativas aos profissionais, nomeadamente a colaboração entre professores e a promoção de oportunidade de aprendizagem entre profissionais.

A professora de EE também salientou alguns constrangimentos, nomeadamente os relacionados com o contexto educativo, particularmente a pouca disponibilidade para inserir as atividades na rotina dos alunos. Também mencionou constrangimentos relacionados com os alunos, a preferência pelo uso das tecnologias, ao invés dos jogos de natureza mais tradicional, e com as características pessoais dos alunos, como o temperamento menos positivo que por vezes manifestam. Um outro grupo de desvantagens identificadas relaciona-se com as atividades e a fraca divulgação dos jogos e sistematização das atividades.

A professora de EE manifestou ainda a sua opinião sobre o papel da educação social e fez sugestões para o futuro relacionadas com o contexto educativo e novos projetos. Quanto ao contexto educativo, a professora referiu propostas referentes aos profissionais, como a maior consciencialização da equipa para o desenvolvimento de autonomias, seguindo-se as propostas de trabalho com os alunos que frequentam a UEE, nomeadamente, fazer uma reformulação da organização do trabalho na UEE, e desenvolver mais as competências académicas. Quanto aos novos projetos, a professora sugeriu o desenvolvimento de projetos na comunidade e nas escolas, ou seja, incrementar atividades com estes alunos noutros espaços da comunidade, e divulgar o projeto em diversas escolas.

Para finalizar, a professora descreveu as qualidades manifestadas pelo educador social, enaltecendo as qualidades de natureza pessoal, nomeadamente, a disponibilidade, o empenho e a assiduidade. A qualidade de natureza profissional que a professora

mencionou foi a relação estabelecida entre o educador social e os elementos da comunidade educativa.

Quanto ao tema sobre a informação dos alunos com PEA e PDI, a professora de EE refere três aspetos pertinentes para o desenvolvimento integral destes alunos: o desenvolvimento de autonomia, a vivência de experiências em diversos contextos e o convívio entre alunos e outras pessoas, tanto de referências, como novas. Quanto às características dos alunos, a professora destaca dificuldades na compreensão de emoções e sentimentos, em contraposição às dificuldades relativas à flexibilidade, à autonomia e à interação social e na compreensão da comunicação não-verbal.

Na tabela 19 é apresentado um resumo da análise da entrevista realizada às Assistentes Operacionais, AOC e AOS.

Tabela 19

Síntese da análise da entrevista às Assistentes Operacionais

Temas	Categorias	Subcategorias	Frequência por	
			Subcategorias	Categorias
Opinião sobre o projeto de intervenção ao nível da sua adequação e relevância	Adequação do projeto	Ao nível do planeamento das atividades	17	49
		Ao nível das escolhas das atividades	11	
		Ao nível do tempo de duração	9	
		Ao nível do envolvimento dos alunos nas atividades	8	
		Desenvolvimento de acordo com as condições possíveis	4	
	Relevância	Dos jogos das emoções	6	14
		Do projeto em geral	4	
		Dos jogos sociais no recreio	3	
		Das atividades lúdicas	1	
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Vantagens para os alunos com PEA e PDI	Oportunidade de interagir socialmente com colegas com DT nos jogos de recreio	16	96
		Vivência de momentos divertidos	14	
		Desenvolvimento de competências de autonomia	14	
		Desenvolvimento de competências comunicativas	10	
		Desenvolvimento de competências pessoais ligadas às emoções	10	
		Aceitação por parte de um maior número de alunos com DT	8	
		Desenvolvimento de competências sociais e pessoais no geral	7	
		Assunção de responsabilidades	6	
		Desenvolvimento de competências motoras	5	
		Compreensão da importância de realizar atividades funcionais	5	
		Desenvolvimento de autoconfiança	1	

Tabela 19

Síntese da análise da entrevista às Assistentes Operacionais (cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Frequência por	
			Subcategorias	Categorias
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Vantagens para os profissionais	Promoção de oportunidades de aprendizagem	3	4
		Melhoria do conhecimento dos alunos e dos profissionais	1	
	Constrangimentos relativos às atividades	Alguma desadequação dos jogos selecionados	37	63
		Fraca regularidade e sistematização de atividades	13	
		Desadequada escolha do momento do dia para realizar os jogos	13	
	Outros constrangimentos identificados	Não foram identificadas desvantagens	7	20
		Dificuldade de os alunos manterem as competências adquiridas	7	
		Existência de condições atmosféricas desfavoráveis	3	
	Constrangimentos relacionados com o contexto educativo	Menos boa organização da duração do projeto	3	19
		Restrições ao nível da disponibilidade para inserir atividades na rotina dos alunos	17	
		Reduzida colaboração por parte dos profissionais	2	
	Opinião sobre o papel da educação social no projeto e sugestões para o futuro	Qualidades manifestadas pelo educador social	De natureza pessoal	8
De natureza profissional			5	
Sugestões para o futuro		Ao nível das competências a desenvolver	9	12
		Ao nível dos jogos	3	
Informações sobre os alunos com PEA e DID	Principais necessidades	Promoção da autonomia	8	13
		Promoção da autoconfiança	3	
		Desenvolvimento de competências comunicativas	2	
	Principais dificuldades	Relativas à autonomia	2	4
		Relativas à comunicação	2	
	Competências e características psicológicas	Ao nível da autonomia	1	2
Ao nível da personalidade		1		

Analisando os resultados apresentados na tabela 19 e no anexo J4, verificamos que foram identificadas quatro dimensões: (i) Opinião sobre o projeto de intervenção ao nível da sua adequação e relevância; (ii) Vantagens do projeto e constrangimentos identificados; (iii) Opinião sobre o papel da educação social no projeto e sugestões para o futuro e (iv) Informações sobre os alunos com PEA e DID.

Começamos por apresentar primeiro as informações sobre os alunos com PEA e DID. A AOC e as AOS descreveram com mais frequência, conforme se observa na tabela 25, as principais necessidades dos alunos que frequentam a UEE, nomeando mais frequentemente, a promoção da autonomia. Esta subcategoria teve uma frequência de valor oito, seguindo-se as subcategorias da promoção da autoconfiança e do desenvolvimento de competências comunicativas, com três e dois valores, respetivamente. Quanto às dificuldades, AOC e AOS mencionaram a nível da autonomia e da autoconfiança, sendo que a dificuldade relacionada com a autonomia foi mencionada mais vezes. Ao nível das competências e características dos alunos, nomeadamente a nível da autonomia e da personalidade, estes profissionais referiram que estes começavam a tentar ser autónomos, e que gostavam de fazer mais e melhor.

Relativamente à opinião sobre o projeto de intervenção considerando a sua adequação e relevância, as Assistentes Operacionais referiram como aspeto mais adequado do projeto o planeamento das atividades, as escolhas das atividades e o tempo de duração. Também salientaram o envolvimento dos alunos nas atividades e o desenvolvimento do projeto de acordo com as condições possíveis. Portanto, consideraram que as atividades foram funcionais e promotoras do envolvimento dos alunos, e que este projeto foi desenvolvido de acordo com as condições possíveis e num período de tempo adequado.

No que diz respeito aos aspetos relevantes do projeto, as Assistentes Operacionais enaltecem os jogos das emoções, os jogos sociais no recreio e as atividades lúdicas.

Em relação às vantagens e constrangimentos identificados, na opinião de AOC e AOS, a maior vantagem do projeto relacionou-se com os alunos com PEA e PDI, mais concretamente a oportunidade que tiveram de interagir socialmente com colegas com DT nos jogos de recreio. Também referiram a vivência de momentos divertidos e o desenvolvimento de competências de autonomia; o desenvolvimento de competências comunicativas e o desenvolvimento de competências pessoais ligadas às emoções; a aceitação por parte de um maior número de alunos com DT; o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, no geral; a assunção de responsabilidades; o

desenvolvimento de competências motoras e a compreensão da importância de realizar atividades funcionais; e desenvolvimento da autoconfiança.

As AOC e AOS identificaram ainda vantagem para os profissionais, particularmente a promoção de oportunidades de aprendizagem e a melhoria do conhecimento dos alunos e dos profissionais.

Estes profissionais assinalaram ainda constrangimentos relativos às atividades propostas e ao contexto educativo. As desvantagens relacionadas com as atividades relacionaram-se com alguma desadequação dos jogos selecionados. Esta conclusão prende-se com o facto de os alunos terem demonstrado falta de entusiasmo, da dificuldade das atividades, e da pouca visibilidade dos jogos para cativar a atenção dos alunos (ver anexo J4). Para além desta, referiram também a desadequada escolha do momento do dia para realizar os jogos e a fraca regularidade e sistematização das atividades. As Assistentes Operacionais indicaram também a dificuldade de os alunos manterem as competências adquiridas, descreveram ainda a existência de condições atmosféricas desfavoráveis, e a menos boa organização da duração do projeto.

Quanto aos constrangimentos relativos ao contexto educativo, para as AOC e AOS, a maior desvantagem do contexto educativo foram as restrições ao nível da disponibilidade para inserir atividades na rotina dos alunos, e também a reduzida colaboração por parte dos profissionais.

Já numa fase final da entrevista foi pedido às entrevistadas que dessem a sua opinião em relação ao papel da educação social e sugestões para o futuro. As Assistentes Operacionais indicaram qualidades manifestadas pelo educador social e sugestões. As qualidades do educador social foram organizadas em duas categorias: natureza pessoal e natureza profissional. Quanto às qualidades de nível pessoal mencionaram a responsabilidade, a disponibilidade e o empenho. Quanto às qualidades de natureza profissional, manifestadas pelo educador social, as Assistentes Operacionais indicam a capacidade de transmitir ensinamentos.

Ao nível das propostas para o futuro, foram referidas futuras competências a desenvolver, e jogos a realizar. Quanto às competências a desenvolver foram mencionadas as capacidades relacionadas com as atividades de vida diária e com a

higiene. No que diz respeito aos jogos sugeriram o desenvolvimento de jogos diferentes para que os alunos não se cansarem dos mesmos e não percam o interesse.

3.3.4. Resultados do focus group realizado a alunos com desenvolvimento típico

O focus group foi realizado com cinco alunos com DT, que participaram nas atividades sociais no recreio, com o objetivo de recolher dados sobre a opinião destes, relacionada com as atividades desenvolvidas. Desta forma, a tabela seguinte, apresenta os dados da análise do focus group, presente no anexo K4, de uma forma mais específica.

Tabela 20

Síntese da análise do focus group

Temas	Categorias	Subcategorias	Frequência por	
			Subcategorias	Categorias
Caracterização da participação dos alunos com DT nas atividades	Razões que levaram os alunos a participar	Razões de natureza social	8	21
		Outras razões	7	
		Razões de natureza pessoal	6	
	Envolvimento em diversas atividades	Nome dos jogos em que participaram	10	15
		Numero de jogos em que participaram	5	
	Opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas	Apreciação favorável	Relativa à interação estabelecida	18
Relativa a emoções e sentimentos vividas			14	
Relativa a jogos e os contextos escolhidos			12	
Aprendizagens facilitadas		Perceção sobre a diferença	13	24
		Conhecimento de novos jogos	8	
		Respeito pelas pessoas com limitações	1	
		Saber interagir com pessoas com limitações	1	
		Compreensão da rotina de pessoas com limitações	1	
Sugestões para o futuro		Jogos a realizar	14	22
		Local de realização de jogos	8	
Apreciação desfavorável		Fraca adesão dos alunos com DT	7	8
		Não identificada	1	

Tabela 20

Síntese da análise do focus group (cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Frequência por	
			Subcategorias	Categorias
Perspetivas e atitudes dos alunos com DT	Perante os comportamentos de colegas com DT face à diferença	Indiferença face aos comentários de outros colegas	8	24
		Reprovação do preconceito face à diferença	7	
		Falta de disponibilidade para interagir com os colegas com NEE	7	
		Sentimento de tristeza face às atitudes preconceituosas dos colegas	1	
		Reduzido convívio entre os alunos com e sem NEE	1	
Perspetivas e atitudes dos alunos com DT	Perante a participação dos alunos que frequentam a UEE	Manifestação de sentimentos positivos ao participar nos jogos	8	19
		Possibilidade de conviver e interagir com alunos com DT	7	
		Manifestação de comportamentos positivos durante os jogos	4	
	Face à diferença	Conhecimento de pessoas com deficiência	7	15
		Consciência de que os colegas com deficiência sentem a diferença	4	
		Consciência de que pode acontecer a qualquer pessoa	4	
	Perante colegas com NEE	Ausência de preconceito face à diferença	6	8
		Manifestação de afeto pelas pessoas com deficiência	1	
		Sentimento de bem-estar face ao convívio com os colegas com deficiência	1	

Ao analisar a tabela anterior, que consta no anexo K4, confirmamos que dos cinco alunos, três participaram em todos os jogos realizados. Verifica-se também, que na maioria, os alunos participaram nos jogos sociais por razões de natureza social, como a vontade de conviver e interagir com colegas que frequentam a UEE, que é apresentada com mais frequência (anexo K4), seguindo-se a compaixão e a promoção e aceitação dos colegas com NEE.

Também foram descritas outras razões que estes alunos afirmaram como possíveis causas que levaram os outros colegas com DT a participar nos jogos sociais. Estes propósitos são classificados como, outras razões e de natureza pessoal, com frequência sete e seis, respetivamente. Nestas subcategorias encaixam o convite ou incentivo por parte de outro colega, a diversão e o desejo pessoal em participar nas atividades.

Quanto à opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas, estes fizeram apreciações favoráveis e desfavoráveis. A apreciação desfavorável referida com mais frequência relacionou-se com a fraca adesão dos alunos com DT às atividades. Ou seja, estes alunos consideraram que houve pouca adesão dos alunos às atividades, que poderia ser um grupo maior e mais heterogéneo, em relação à idade, do que aquele que acabou por se formar. Referiram também que na sua opinião, não havia aspetos negativos relevantes. A apreciação favorável mais referenciada foi a interação estabelecida, elogiando os alunos a criação de oportunidades para que pudessem interagir com os colegas que frequentam a UEE. Também enalteciram a possibilidade de interação entre alunos de diferentes anos de escolaridade, a disponibilidade dos alunos para interagir e ajudar os alunos que frequentam a UEE, e uma adesão aceitável por parte dos alunos às atividades. Outra apreciação favorável que fazem das atividades desenvolvidas é relativa à emoções e sentimentos vividos. Os alunos revelaram que gostaram das atividades, que estas foram divertidas, e que sentiram orgulho e felicidade em colaborar e participar no projeto.

Também apreciaram de forma favorável os jogos e os contextos escolhidos, valorizando o facto de as atividades realizadas serem acessíveis, isto é, que a maioria conhece e que todos podem participar, e de terem sido realizadas em espaços adequados ao tipo de jogo.

Os alunos também assinalaram que as aprendizagens foram facilitadas, nomeadamente aprendizagens relacionadas com a perceção da diferença e com o conhecimento de novos jogos. Afirmaram que os jogos possibilitaram a perceção de que as pessoas são todas iguais, apesar das suas diferenças, e a compreensão do acesso à igualdade de direitos para todos. Também mencionaram aprendizagens como o respeito pelas pessoas com limitações, o saber interagir com essas pessoas e a compreensão da sua rotina.

Relativamente às atividades os alunos deram sugestões para futuros projetos, mencionando que gostariam de realizar um peddy papper e que o espaço do ginásio

poderia ser um espaço futuro e permanente para a realização de jogos, embora tenham reconhecido que, por vezes, este espaço se encontra ocupado.

No que diz respeito às perspetivas e atitudes dos alunos com DT, os alunos comentaram os comportamentos de colegas com DT face à diferença. Ou seja, referiram, na maioria das vezes, sentir indiferença face aos comentários de outros colegas, afirmando que não se importavam com a opinião dos outros, que reprovavam o preconceito que era manifestado face à diferença e mencionaram a falta de disponibilidade dos colegas para interagir com alunos com NEE. Também indicaram o reduzido convívio entre os alunos com e sem NEE e a manifestação do sentimento de tristeza face a atitudes preconceituosas.

Os alunos que realizaram o focus group também comentaram a participação dos colegas que frequentam a UEE. Estes consideraram que durante as atividades sociais, os colegas com NEE manifestaram sentimentos positivos, nomeadamente alegria, satisfação e pertença ao grupo, enaltecendo a possibilidade de os colegas com PEA e PDI conviverem e interagirem com alunos com DT. Referiram também a manifestação de comportamentos positivos por parte dos alunos que frequentam a UEE.

A perspetiva destes alunos face à deficiência demonstrou-se informada, dado que mencionaram com alguma frequência o conhecimento de casos de pessoas com deficiência. Também manifestaram consciência de que os colegas com NEE sentem a diferença, portanto, na perspetiva destes alunos, as pessoas com deficiência têm consciência de que são diferentes. E demonstraram também ter consciência de que situações como estas, podem acontecer a qualquer indivíduo.

Quanto às atitudes destes alunos perante os colegas com NEE, afirmaram na maior parte das vezes, não terem preconceito face à diferença, sendo que manifestaram também afeto e sentimento de bem-estar face ao convívio com os colegas que frequentam a UEE.

Desta forma, constata-se que os alunos desaprovam as atitudes preconceituosas dos colegas e manifestam uma atitude inclusiva perante os alunos que frequentam a UEE.

3.3.5. Apreciação final do projeto de intervenção

Para se proceder à apreciação final do projeto de intervenção dinamizado, teremos em consideração os resultados apresentados anteriormente.

Atendendo à informação presente nos testes sociométricos, é evidente que, excetuando o caso do aluno A, os alunos com PEA e DID vivenciam situações de isolamento, parecendo ser indiferentes aos colegas com DT da turma. Apreciando o caso do aluno A, regista-se que este é escolhido por um aluno com DT da sua turma, o que não aconteceu com os outros alunos que frequentam a UEE. Tal pode ser explicado pelo facto deste aluno ser quem passa mais tempo em contacto com alunos com DT da escola, visto que interage com eles nos intervalos. Contudo, no seio da sua turma, apenas é escolhido por um colega. Nesta análise deve ser também tido em conta que os alunos que frequentam a UEE, no ano letivo 2017/2018, frequentavam o 7ºano de escolaridade, pelo que, embora tenham uma idade aproximada à dos colegas com DT, já começa a evidenciar-se as eventuais diferenças de interesses.

Contrapondo esta informação, com a informação recolhida através do focus group, verifica-se um acolhimento e um sentido de inclusão muito maior por parte dos alunos que responderam à entrevista, do que por parte dos alunos da turma. Os alunos que responderam ao focus group eram do 6ºano de escolaridade e tinham entre 11 e 12 anos, portanto têm idades aproximadas embora sejam de ciclos diferentes. Este sentido de acolhimento e de inclusão foi demonstrado nas perspetivas e atitudes que referiram durante a entrevista. Houve uma forte incidência na reprovação dos comentários maldosos e do preconceito face à diferença manifestados por outros colegas com DT, como também referiram com alguma frequência a ausência preconceito face à diferença e o afeto e bem-estar para com os colegas com NEE. As aprendizagens que os alunos retiveram com as atividades desenvolvidas também estão, na sua maioria, ligadas à deficiência.

Assim sendo, os alunos que responderam ao focus group revelaram uma abertura positiva para abordar o tema da diferença, e demonstraram-se compreensivos e com um forte sentido de inclusão. No entanto, esta situação não foi verificada nos testes

sociométrico realizados à turma dos alunos que frequentam a UEE. Portanto, embora no ambiente de turma os alunos não se demonstrem inclusivos de alunos com NEE, em atividades sociais é possível verificar a existência de alunos que contribuam para a inclusão.

Relativamente ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais, a tabela seguinte, equivalente às tabelas sobre as dimensões consideradas prioritárias para a intervenção (tabelas 8 e 9), demonstra o número de alunos que manifesta dificuldades nas diversas dimensões e categorias, considerando a informação das grelhas de observação.

Tabela 21

Dificuldades manifestadas pelos alunos no final do projeto

Dimensão	Categorias	N.º de alunos
Contacto visual e Comunicação não-verbal	Contacto Visual interativo	1
	Partilha de Expressões	1
	Comunicação não-verbal	1
Comunicação verbal	Vocabulário/Conteúdo	0
	Capacidades de Conversação	4
	Função da comunicação verbal	4
Interação social com pares	Relação com pares	3
	Tipo de atividade	1
	Duração da interação	2
Flexibilidade	Flexibilidade e adaptação à mudança	4
Autonomia pessoal e cidadania	Resolução de dificuldades	3
	Controlo das emoções	2
	Adequação do comportamento ao contexto	2
	Respeito pelos outros	4

Comparando os resultados desta tabela com os das tabelas 8 e 9, é possível verificar que o número de alunos com dificuldade em algumas categorias analisadas diminuiu, nomeadamente; o tipo de atividade (dimensão interação social com pares), o controlo das emoções e a adequação do comportamento ao contexto (dimensão Autonomia pessoal e cidadania). Todavia, observou-se um aumento de número de alunos com mais dificuldades: a capacidade de conversação, a função da comunicação verbal (dimensão Comunicação verbal); a relação com pares (dimensão Interação social com pares), e a resolução de dificuldades (dimensão Autonomia pessoal e cidadania).

Embora esta comparação demonstre que a quantidade de alunos com dificuldades em determinadas dimensões e categorias aumentou e noutras diminuiu, a análise

individual mostra também evoluções nos alunos. No caso do aluno A, regista-se um progresso a nível da flexibilidade e da interação social com pares; no do aluno C verifica-se progressos nas dimensões da autonomia pessoal e cidadania, do contacto visual e comunicação não-verbal, na comunicação verbal e na flexibilidade; quanto ao aluno J o progresso só não se verificou na dimensão da comunicação verbal; o aluno MS só progrediu a nível da autonomia pessoal e cidadania; e por fim, a evolução do aluno S verificou-se em todas as dimensões exceto na autonomia pessoal e cidadania. O aluno MC foi o único que não manifestou nenhuma evolução.

Os retrocessos verificaram-se nos seguintes aspetos: no caso do aluno MS foi ao nível da comunicação verbal, no do aluno MC foi a nível da comunicação verbal e do contacto visual e comunicação não-verbal, e no caso do aluno S foi a nível da autonomia pessoal e cidadania.

Desta forma, é conclusivo que todos os alunos manifestaram progressos, exceto o aluno MC, portanto, de seis alunos, cinco progrediram a nível das competências pessoais e sociais. Quanto aos retrocessos, verifica-se que três alunos demonstraram ter diminuído o nível de aquisição em algumas competências.

Apreciando os resultados da análise das entrevistas à professora de EE e às Assistentes Operacionais (anexos J3 e J4), regista-se que ambas referiram que os alunos manifestavam dificuldades mais significativas a nível da autonomia e da comunicação, e ainda dificuldades a nível da compreensão de emoções e sentimentos, da flexibilidade, e da interação social. Durante e após a implementação do projeto, estas profissionais afirmaram que os alunos tinham desenvolvido competências de autonomia, competências pessoais ligadas às emoções, competências pessoais e sociais gerais, competências motoras e competências comunicativas, e autoconfiança. Portanto, na perspetiva dos adultos entrevistados os alunos que frequentam a UEE evidenciaram progressos a nível de competências pessoais e sociais, referindo que o projeto de intervenção desenvolvido contribuiu para tal.

O balanço que estes profissionais fazem do projeto também é positivo, considerando adequada a calendarização das atividades e a duração do projeto. Contudo,

mencionaram que houve fraca regularização e sistematização de determinadas atividades, nomeadamente as relacionadas com a autonomia. E embora houvesse um elogio positivo relativo ao planeamento de atividades e à escolha das características das mesmas, por serem atividades funcionais, promotoras do envolvimento dos alunos e de desenvolvimento de competências como a autonomia, motoras, pessoais e sociais, as Assistentes Operacionais concordaram que algumas atividades eram desadequadas para os alunos que frequentam a UEE. Esta desadequação refletiu-se na dificuldade que os alunos sentiram em jogar, devido também à exigência da atividade e falta de entusiasmo que os alunos, por vezes demonstravam.

Confrontando os valores das referências a aspetos positivos relativos às atividades, (n=109), face aos constrangimentos identificados (n=73) é possível afirmar que estes profissionais consideraram que as atividades foram bem escolhidas e adequadas aos alunos. Apreciando os constrangimentos relatados destaca-se o facto de terem sido identificados constrangimentos relativos ao contexto educativo. Particularmente, ao nível da disponibilidade dos profissionais para inserir atividades na rotina dos alunos, assinalando ainda que o tempo para implementar o projeto era limitado, devido aos horários dos alunos e à quantidade de atividades que tinham programadas para as suas rotinas.

Na opinião das entrevistadas o projeto também foi benéfico para os profissionais.

A apreciação que os alunos com DT, que realizaram o focus group, fizeram do projeto foi também maioritariamente positiva, revelando-se no valor de frequência da apreciação favorável (n=44) perante a apreciação desfavorável (n=8). O aspeto menos favorável que referiram sobre o projeto foi o facto de não ter tido uma adesão maior e mais heterogénea de alunos com DT do que aquela que esperavam encontrar. Contudo, elogiaram o facto de lhes ter sido proporcionado a oportunidade de interagirem com os alunos que frequentam a UEE, como também com outros alunos da escola. Mencionaram igualmente que os jogos foram acessíveis a todos os alunos e que o espaço para a realização dos mesmos foi adequado, como também referiram que se tinham divertido e que tinham gostado das atividades.

Por fim, os alunos também enalteceram o facto de as atividades sociais no recreio lhes terem facilitado aprendizagens, maioritariamente relacionadas com a diferença e com os alunos que frequentam a UEE, como também sobre o conhecimento de novos jogos.

Quanto ao papel do educador social neste projeto de intervenção e neste contexto, os profissionais entrevistados referiram aspetos de natureza pessoal e profissional. Relativamente aos aspetos de natureza pessoal salientaram a disponibilidade e empenho, a responsabilidade e a assiduidade. Quanto aos aspetos de natureza profissional mencionaram enquanto qualidade, a relação estabelecida com os elementos da comunidade educativa, como também a capacidade de transmitir ensinamentos. Esta capacidade de transmitir ensinamentos, é relativa aos profissionais, ou seja, referiram que o educador social, para além de disponibilizar ferramentas aos seus educandos para que possam progredir a nível das suas competências, conseguiu transmitir outros ensinamentos aos adultos. Houve uma mútua aprendizagem, tanto para os profissionais do contexto educativo, como para o educador social. A relação com os elementos da comunidade educativa também foi considerada uma qualidade, na medida em que, segundo a opinião da professora de EE, a relação que se estabelece com os profissionais e com os alunos participantes do projeto, ajuda e favorece na implementação das atividades.

Em suma, o papel que o educador social adotou durante a implementação do projeto foi descrita como positiva, favorecendo a implementação de atividades que proporcionaram o desenvolvimento e progresso de competências pessoais e sociais dos alunos que frequentam a UEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a apresentação e discussão dos resultados do projeto de intervenção, seguidamente procede-se à elaboração das considerações finais, as quais implicam uma análise final ao projeto no seu todo e ao cumprimento dos objetivos propostos. Será realizada ainda uma reflexão sobre os pontos positivos e negativos e as questões colocadas inicialmente.

A primeira consideração final refere-se aos resultados do projeto. Embora se tenham verificado algumas evoluções em relação ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos com PEA e PDI, estas foram escassas e pouco evidentes. Os adultos registaram evoluções dos alunos, nomeadamente, a nível da autonomia, da compreensão da temática sobre as emoções, da motricidade e da comunicação. Contudo, ao fazer o balanço das dificuldades manifestadas pelos alunos no final do projeto (tabela 29), com base nas últimas grelhas de observação, verificamos que estes ainda manifestam dificuldades relacionadas com a comunicação, com a relação com pares e com a resolução de dificuldades. Pensamos que o período de duração do projeto, lembramos que a sua implementação ocorreu a partir de metade do ano escolar, com maior incidência no final do ano letivo 2017/2018, pode não ter sido suficiente para promover o desenvolvimento das competências pretendidas.

Esta consideração, também se prende com um “lapso” relacionado com a recolha de informação nas grelhas de observação usadas. Ou seja, o preenchimento das grelhas de observação foi realizado apenas pela professora de EE e pela autora do projeto. O que seria ainda mais vantajoso para uma avaliação mais fiel, seria o preenchimento das mesmas grelhas também ter em consideração a opinião das Assistentes Operacionais. Isto porque a AOC e a AOS já acompanhavam este grupo de alunos há três anos e a professora de EE começou a lidar mais com eles no ano letivo 2017/2018. Portanto, a recolha da informação inicial para as grelhas de observação, pode não ter sido a mais exata possível, no que diz respeito às competências dos alunos.

Por outro lado, dado que a implementação das atividades deste projeto só decorreu durante dois meses, e que, de acordo também com a opinião da professora de EE e das

Assistentes Operacionais, com pouca regularização e sistematização de atividades. Estes aspetos podem ter condicionado a possível evolução dos alunos. Desta forma, pode-se considerar que, para este projeto ter um maior sucesso, deveria ter a duração de um ano letivo inteiro. Assim poderia ser possível a constatação de mais progressos e mais evidentes.

Por outro lado, a quantidade de vezes que as atividades foram dinamizadas parece não ter sido suficiente para promover um maior progresso dos alunos. Por exemplo, quando aos recados começaram a ser realizados de forma mais sistemática, isto é, a ocorrer praticamente diariamente, no mês de junho, foi quando se observaram mais evoluções. Logo, pensamos que se algumas atividades tivessem sido mais rotineiras, teria havido mais oportunidades para que os alunos progredissem nas dimensões definidas para a intervenção.

No entanto, foi unânime, a opinião dos profissionais e dos alunos com desenvolvimento típico, quanto à adequação e relevância do projeto. Ambos revelaram uma apreciação, maioritariamente, positiva face ao projeto e às atividades desenvolvidas. Assim, faz-se um balanço positivo relativamente às estratégias e às atividades dinamizadas. Todavia, o mesmo não se pode dizer em relação ao tempo de duração do projeto. Considera-se que a maior adversidade encontrada neste projeto foi, sem dúvida, o tempo. Este tempo é visto em duas dimensões diferentes. O tempo de duração da implementação do projeto, e o tempo referente à quantidade de vezes que cada atividade se desenvolveu.

Relativamente ao cumprimento dos objetivos do projeto, pode-se afirmar que a implementação dos jogos lúdicos e da sistematização de tarefas, permitiram conhecer o seu contributo para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais em crianças com PEA e PDI. Conforme foi referido nos pontos anteriores, a implementação das atividades escolhidas contribuiu, de alguma forma para o desenvolvimento de algumas competências pessoais e sociais, nomeadamente nas dimensões da interação social com pares e na autonomia pessoal e cidadania. Os dados recolhidos e analisados nos pontos 3.2. e 3.3. demonstram essa evolução após a realização das atividades.

Quanto à compreensão do contributo do desenvolvimento destas competências no processo de inclusão, não ficou totalmente esclarecido. Ou seja, no seio da turma é visível que o desenvolvimento destas competências não teve impacto visto que os alunos da turma com DT não escolheram os colegas que frequentam a UEE para as suas relações de amizade. Por outro lado, alguns alunos com DT que participaram nas atividades sociais no recreio, afirmaram que o contacto com estes alunos permitiu-lhes aprender aspetos referentes à deficiência e a aceitar melhor as diferenças. Demonstraram-se, portanto, bastante inclusivos e cooperativos com os alunos que frequentam a UEE. Face ao exposto considera-se que este objetivo não foi cumprido na sua plenitude.

Por último, resta identificar o papel da Educação Social no desenvolvimento de competências pessoais e sociais em alunos com PEA e PDI. Com a conceção e implementação deste projeto de intervenção, foi possível reconhecer o papel educativo da Educação Social na educação destes alunos. Considera-se que neste projeto de intervenção podemos identificar uma ação educativa que contribuiu, de alguma forma, para que os alunos com PEA e PDI desenvolvessem as suas capacidades a nível pessoal e social. Esta ação por parte da Educação Social pretendeu contribuir não só para promoção da participação social como também da sua inclusão social.

Para além disto, a ação da Educação Social permitiu que alunos com DT se manifestassem críticos e reflexivos (Timóteo & Bertão, 2012), proporcionando-lhes aprendizagens relacionadas com a diferença. O papel educativo desempenhado pela Educação Social resultou numa mudança na mentalidade de alguns dos alunos do contexto educativo e nas atitudes de alguns dos membros da comunidade escolar face à diferença.

Respondendo à questão: “Será que o desenvolvimento de atividades lúdicas, em contextos propícios à interação social, e a sistematização de tarefas com apoio visual, contribuem para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais de alunos com PEA e PDI e para a sua inclusão social?” considera-se poder responder que sim. As atividades lúdicas dinamizadas e a sistematização de tarefas que foi possível concretizar, contribuíram, de alguma forma, para o desenvolvimento de algumas competências pessoais e sociais dos alunos envolvidos no projeto. Contudo, não nos pareceu ser

suficiente para promover uma efetiva inclusão social dos alunos no contexto educativo. Embora não se tenha verificado uma inclusão objetiva dos alunos com PEA e DID na turma, alguns alunos com DT evidenciaram uma postura bastante inclusiva face aos colegas e receptiva perante a diferença.

Quanto à questão colocada no início do nosso projeto: “Qual o papel da educação social neste processo?”, considera-se que a Educação Social desempenhou um papel, sobretudo, educativo, junto de alunos com NEE e com DT, bem como junto de toda a comunidade educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Consultado em https://books.google.pt/books?id=-LktDwAAQBAJ&pg=PA205&dq=manual+de+investiga%C3%A7%C3%A3o+em+ci%C3%A2ncias+sociais&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjRjJL1x_fdAhVOp4sKHZd8ASwQ6AEIMDAB#v=onepage&q=manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20ci%C3%A2ncias%20sociais&f=false
- America Psychiatric Association (2014). Transtornos do Neurodesenvolvimento. In L. B. Lima (Editor.), *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (pp.31-86). Porto Alegre: Artmed.
- Antunes, N. L. (2012). *Mal-Entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social: Interpelações de Contemporaneidade. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Camargo, S. P. H. & Bosa, C. A. (2012). Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (3), 315-324.
- Capucha, L. M. A. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos: Guião Prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). A prática de investigação. In H. Carmo, e M. M. Ferreira (aut.), *Metodologia de Investigação* (225-261). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.

- Costa, S. I. G. M. (2018). *Promoção de estratégias de inclusão de Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo no Jardim-de-Infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Coimbra). Consultada em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21917/1/SANDRA_COSTA.pdf
- Coutinho, C. P. (2011). Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação. In C. P. Coutinho (aut.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (9-41). Coimbra: Almedina.
- Cúmano, M. C. R. H. P. C. P. (2010). Interagir e cooperar: estratégias para a inclusão de um aluno com Défice Cognitivo (Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa). Consultada em <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1538/1/Tese%20candida%20corrigida%2019%20dezembro%202011.pdf>
- Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº129 – 1ª Série*. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). Setting up the framework of the review. In S. Symeonidou (Ed.), *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of Literature* (pp. 19-32). Dinamarca: Odense.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Guerra, I. C. (2002a). A avaliação de um projecto de intervenção. In I. C. Guerra (aut.), *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação: O Planeamento em Ciências Sociais* (pp.175-207). Cascais: Princípiã.
- Guerra, I. C. (2002b). A construção de projectos de intervenção. In I. C. Guerra (aut.), *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação: O Planeamento em Ciências Sociais* (pp.125-174). Cascais: Princípiã.
- Hogan, W., Hogan, B. K. & The Option Institute e Fellowship (2007). *The Son-Rise Program - Developmental Model: Understanding the Importance of Social Development and Creating a Curriculum for Your Child's Social Growth*.

Consultado em http://www.autismbreakthrough.com/wp-content/uploads/2014/03/developmental_model.pdf

- Hortal, C. (coord.), Bravo, A., Mitjà, S. & Soler, J. M. (2011). *Alumnado com trastorno del espectro autista*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Kaufman, R. K. (2016). *Vencer o Autismo com o The Son-Rise Program*. Lisboa: PAPA-Letras.
- Ketele, J. M. & Rogiers, X. (1999). Abordagem geral da recolha de informações. In J. M. Ketele & X. Rogiers (aut.), *Metodologia de Recolha de Dados* (pp.11-44). Lisboa: Instituto Piaget.
- Leitão, A. P. (2013). A Educação Social em Portugal: o início de um percurso. *Praxis Educare: Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social*, (1), 19-22.
- Martins, E. C. (2014). Inclusão de crianças com autismo: daquela sala...de mim para mim numa unidade de ensino estruturado. *Quaestio*, 16 (1), 87-103.
- Northway, M. L. & Weld, L. (s.d.). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rocha, A. P. L. (coord.). (2016). *A escola inclusiva: desafios*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- Sanches, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Serapicos, A. M., Samagaio, F. & Trevisan, G. (2013). Alguns apontamentos em torno do perfil profissional do Educador Social. *Praxis Educare: Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social*, (1), 23-31.
- Serrano, G. P. (2008). Avaliação. In G. P. Serrano (aut.), *Elaboração de Projectos Sociais: Casos Práticos* (pp. 81-112). Porto: Porto Editora.
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of

social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18-29.

Timóteo, I. (2013). A evolução da Educação Social: Perspetivas e Desafios Contemporâneos. *Praxis Educare: Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social*, (1), 12-18.

Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças*. Porto: Afrontamento.

ANEXOS

Anexo A. Grelha de observação

2017/18

Grelha de observação de competências sociais e pessoais

INSTRUMENTO ELABORADO COM BASE NOS SEGUINTE DOCUMENTOS:

- Hogan, W., Hogan, B. K. & The Option Institute e Fellowship (2007). *The Son-Rise Program - Developmental Model: Understanding the Importance of Social Development and Creating a Curriculum for Your Child's Social Growth*. Consultado em http://www.autismbreakthrough.com/wp-content/uploads/2014/03/developmental_model.pdf

- Hortal, C. (coord.), Bravo, A., Mitjà, S. & Soler, J. M. (2011). *Alumnado com trastorno del espectro autista*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

TRADUZIDO POR:

RAFAELA ALEXANDRA DE MATOS PESQUEIRA
JANEIRO 2018

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

A. Informação sobre o instrumento

1. **Objetivo:**

Identificar as competências sociais e pessoais das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.

2. **Organização:**

O documento encontra-se organizado em duas partes: 1ª - relativa às competências sociais e 2ª - relativa às competências pessoais.

3. **Instruções de preenchimento:**

Este instrumento, de preenchimento individual, pressupõe a observação direta da criança.

O instrumento pode ser preenchido por vários profissionais.

O preenchimento por parte da autora do projeto de intervenção implica a realização de 4 observações da criança, em 4 contextos diferentes.

O registo implica o recurso a uma escala de aquisição da competência, sendo que: 0 significa ausente, 1 refere-se a emergente, e 2 que a competência está adquirida.

4. **Momentos de Aplicação:**

No presente estudo o instrumento será aplicado em três momentos diferentes: antes da intervenção, após 2 meses da intervenção e no final da intervenção.

B. Informação sobre a criança

1. **Identificação:**

Nome (Código): _____

Ano de escolaridade: _____

C. Responsáveis pelo preenchimento da grelha

1. Observador A: _____

2. Observador B (Autora do estudo): _____

D. Informação sobre o período de observação

1. Observador A:		2. Observador B: Autora do estudo			
Indicação do tempo		Indicação do tempo			
Início		Início			
Fim		Fim			

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

1ª PARTE – COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Dimensão: Contacto visual & Comunicação não-verbal			
Categorias	Comportamento observado	Registo 0 1 2	Observações
Contacto visual Interativo	I. Mantém contacto visual para começar / continuar interação		
	II. Faz contacto visual para obter a satisfação das suas necessidades		
	III. Faz contacto visual para atrair a atenção para objetos do seu interesse		
	IV. Faz contacto visual para manter a atenção do outro		
	V. Faz contacto visual para avallar as pistas sociais de outros		
Partilha de expressões	I. Faz ocasionalmente contacto visual com breves expressões		
	II. Sorri ou ri quando interage		
	III. Imita algumas expressões faciais simples de forma exagerada		
	IV. Demonstra espontaneamente várias expressões faciais		
	V. Responde de forma adequada às expressões faciais do outro		
Comunicação Não-verbal	I. Movimenta fisicamente o outro para obter o que quer		
	II. Faz gestos simples mediante solicitação		
	III. Faz gestos espontaneamente		
	IV. Usa gestos espontaneamente para aumentar a comunicação verbal		
	V. Entende, responde e usa pistas sociais básicas		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

Dimensão: Comunicação verbal			
Categorias	Comportamento observado	Registo 0 1 2	Observações
Vocabulário / Conteúdo	I. Sons parecidos com fala – 50 palavras isoladas		
	II. Frases simples (combina 2/3 palavras)		
	III. Usa frases simples (tipo sujeito e verbo)		
	IV. Usa frases complexas e gramaticalmente corretas		
	V. Formula frases combinadas		
Capacidades de conversação	I. Comunica quando solicitado por outro		
	II. Comunica espontaneamente o que deseja e o que não quer		
	III. Faz perguntas e comentários simples; responde a questões simples e constrói frases originais espontaneamente		
	IV. Faz declarações e perguntas complexas e responde a questões complexas		
	V. Faz comentários reflexivos e perguntas relevantes		
Função da comunicação verbal	I. Para obter o que quer		
	II. Para começar/continuar uma interação		
	III. Para partilhar experiências		
	IV. Para partilhar histórias (relativas ao tema de conversa) e obter informações pessoais durante a conversa		
	V. Para procurar e partilhar informação sobre pensamentos e emoções (dos parceiros e de si próprio)		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

Dimensão: interação social com pares			
Categorias	Comportamento observado	Registro 0 1 2	Observações
Relação com pares	I. Não manifesta Interesse na Interação com pares /colegas		
	II. Brinca ao lado de pares/colegas mostrando Interesse, mas sem Interagir com eles		
	III. Interage com alguns pares/colegas, apenas em algumas situações/contextos		
	IV. Interage espontaneamente com um grupo pequeno de pares/colegas		
	V. Tem pelo menos um amigo e consegue brincar de forma cooperativa com os outros		
Tipo de atividades	I. Interage em atividades físicas partilhadas		
	II. Interage em torno de objetos e atividades simples		
	III. Interage em situações de jogo simbólico		
	IV. Interage em atividades de <i>role play</i>		
	V. Interage em diversas atividades		
Duração da interação	I. Até 2 minutos		
	II. Entre 3 a 4 minutos		
	III. Entre 5 a 9 minutos		
	IV. Entre 10 a 20 minutos		
	V. Adequado à idade (tipicamente 3-5 minutos por cada ano) - mais de 20 minutos		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

Dimensão: Flexibilidade			
Categoria	Comportamento observado	Registro 0 1 2	Observações
Flexibilidade e adaptação a mudança	I. Permite que o adulto assista às suas interações repetitivas		
	II. Permite pequenas variações às suas interações repetitivas, e participa física e verbalmente nas interações		
	III. Permite alterações substanciais às suas interações repetitivas e mostra interesse pela atividade de outra pessoa		
	IV. Demonstra flexibilidade nas suas áreas de interesse, permite variações na atividade de outra pessoa e partilha o seu tempo de interação entre a sua atividade e a atividade de outro.		
	V. É espontâneo numa vasta gama de atividades		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

2ª Parte: Competências pessoais

Dimensão: Autonomia pessoal e Cidadania			
Categorias	Comportamento observado	Registo 0 1 2	Observações
Resolução de dificuldades	I. Precisa sempre de ajuda para resolver as dificuldades sentidas		
	II. Precisa de ajuda frequente para resolver as dificuldades sentidas		
	III. Pede ajuda com frequência, apesar de saber resolver as dificuldades sentidas		
	IV. Começa a resolver algumas dificuldades por si mesmo		
	V. Resolve as dificuldades sentidas sem necessitar de ajuda de outros		
Controlo das emoções	I. Não controla as suas emoções, ficando fora de controlo frequentemente		
	II. Mostra-se frustrado perante situações imprevistas		
	III. Controla as suas emoções em algumas situações imprevistas		
	IV. Tem interesse em comunicar os seus sentimentos a terceiros		
	V. Controla as suas emoções e verbaliza-as de forma adequada		
Adequação do comportamento ao contexto	I. Não apresenta comportamentos socialmente adequados, não manifesta hábitos de "saber estar"		
	II. Apresenta alguns comportamentos socialmente adequados, mas apenas num dos contextos de vida		
	III. Apresenta alguns comportamentos que seguem as regras sociais em alguns contextos		
	IV. Apresenta comportamentos que seguem as regras sociais em quase todos os contextos		
	V. Apresenta comportamentos que seguem as regras sociais em todos os contextos		
Respeito pelos outros	I. Não se importa com as opiniões dos outros		
	II. É capaz de prestar alguma atenção às explicações e opiniões dos outros		
	III. É capaz de ouvir e respeitar as opiniões dos outros		
	IV. Respeita as regras do jogo ou da atividade previamente estabelecida		
	V. Mostra respeito pelos outros		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

Síntese dos resultados obtidos

Dimensões analisadas	Nível				
	Competências sociais básicas	Competências sociais intermédias		Competências sociais avançadas	
	I	II	III	IV	V
<i>Contacto visual & Comunicação não-verbal</i>					
<i>Comunicação verbal</i>					
<i>Interação social com pares</i>					
<i>Flexibilidade</i>					
<i>Autonomia pessoal e Cidadania</i>					

Anexo B. Exemplo de grelha de observação preenchida

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

A. Informação sobre o instrumento

1. **Objetivo:**

Identificar as competências sociais e pessoais das crianças com Perturbação do Especto do Autismo.

2. **Organização:**

O documento encontra-se organizado em duas partes: 1ª - relativa às competências sociais e 2ª - relativa às competências pessoais.

3. **Instruções de preenchimento:**

Este instrumento, de preenchimento individual, pressupõe a observação direta da criança.

O instrumento pode ser preenchido por vários profissionais.

O preenchimento por parte da autora do projeto de intervenção implica a realização de 4 observações da criança, em 4 contextos diferentes.

O registo implica o recurso a uma escala de aquisição da competência, sendo que: 0 significa ausente, 1 refere-se a emergente, e 2 que a competência está adquirida.

4. **Momentos de Aplicação:**

No presente estudo o instrumento será aplicado em três momentos diferentes: antes da intervenção, após 2 meses da intervenção e no final da intervenção.

B. Informação sobre a criança

1. **Identificação:**

Nome (Código): [Redacted] Aluno J

Ano de escolaridade: 7º

C. Responsáveis pelo preenchimento da grelha

1. Observador A: [Redacted] Professora EE

2. Observador B (Autora do estudo): Rafaela Bisqueiro

D. Informação sobre o período de observação

1. Observador A:		2. Observador B:	
Professora EE		Autora do estudo	
Indicação do tempo		Indicação do tempo	
Início	Abril 2018	Início	Abril 2018
Fim	Junho 2018	Fim	Junho 2018

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

1ª PARTE – COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Dimensão: Contacto visual & Comunicação não-verbal			
Categorias	Comportamento observado	Registo 0 1 2	Observações
Contacto visual interativo 4	I. Mantém contacto visual para começar / continuar interação	1	
	II. Faz contacto visual para obter a satisfação das suas necessidades	1	
	III. Faz contacto visual para atrair a atenção para objetos do seu interesse	1	
	IV. Faz contacto visual para manter a atenção do outro	1	
	V. Faz contacto visual para avaliar as pistas sociais de outros	0	
Partilha de expressões 4	I. Faz ocasionalmente contacto visual com breves expressões	1	
	II. Sorri ou ri quando interage	2	
	III. Imita algumas expressões faciais simples de forma exagerada	0	
	IV. Demonstra espontaneamente várias expressões faciais	1	
	V. Responde de forma adequada às expressões faciais do outro	0	
Comunicação Não-verbal ↑ 3	I. Movimenta fisicamente o outro para obter o que quer	2↑	→ muito difícil
	II. Faz gestos simples mediante solicitação	⊗ 1	
	III. Faz gestos espontaneamente	0	
	IV. Usa gestos espontaneamente para aumentar a comunicação verbal	⊗	
	V. Entende, responde e usa pistas sociais básicas	0	

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

Dimensão: Comunicação verbal			
Categorias	Comportamento observado	Registo 0 1 2	Observações
Vocabulário / Conteúdo 10 =	I. Sons parecidos com fala – 50 palavras isoladas	2	
	II. Frases simples (combina 2/3 palavras)	2	
	III. Usa frases simples (tipo sujeito e verbo)	2	
	IV. Usa frases complexas e gramaticalmente corretas	2	
	V. Formula frases combinadas	2	
Capacidades de conversação 4 ↑	I. Comunica quando solicitado por outro	2 1	
	II. Comunica espontaneamente o que deseja e o que não quer	1	
	III. Faz perguntas e comentários simples; responde a questões simples e constrói frases originais espontaneamente	1	
	IV. Faz declarações e perguntas complexas e responde a questões complexas	0	
	V. Faz comentários reflexivos e perguntas relevantes	0	
Função da comunicação verbal 5 =	I. Para obter o que quer	2	
	II. Para começar/continuar uma interação	1	
	III. Para partilhar experiências	1	
	IV. Para partilhar histórias (relativas ao tema de conversa) e obter informações pessoais durante a conversa	1	
	V. Para procurar e partilhar informação sobre pensamentos e emoções (dos parceiros e de si próprio)	0	

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

Dimensão: Interação social com pares			
Categorias	Comportamento observado	Registro 0 1 2	Observações
Relação com pares ↑ 6	I. Não manifesta interesse na interação com pares /colegas	2	
	II. Brinca ao lado de pares/colegas mostrando interesse, mas sem interagir com eles	2↑	
	III. Interage com alguns pares/colegas, apenas em algumas situações/contextos	1	
	IV. Interage espontaneamente com um grupo pequeno de pares/colegas	1	
	V. Tem pelo menos um amigo e consegue brincar de forma cooperativa com os outros	0	
Tipo de atividades 5 =	I. Interage em atividades físicas partilhadas	1	
	II. Interage em torno de objetos e atividades simples	1	
	III. Interage em situações de jogo simbólico	1	
	IV. Interage em atividades de <i>role play</i>	1	
	V. Interage em diversas atividades	1	
Duração da interação 14	I. Até 2 minutos	2↑	
	II. Entre 3 a 4 minutos	1↑	
	III. Entre 5 a 9 minutos	1↑	
	IV. Entre 10 a 20 minutos	0	
	V. Adequado à idade (tipicamente 3-5 minutos por cada ano) - mais de 20 minutos	0	

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

Dimensão: Flexibilidade			
Categoria	Comportamento observado	Registo 0 1 2	Observações
Flexibilidade e adaptação à mudança ↑ 4	I. Permite que o adulto assista às suas interações repetitivas	2	
	II. Permite pequenas variações às suas interações repetitivas, e participa física e verbalmente nas interações	1	
	III. Permite alterações substanciais às suas interações repetitivas e mostra interesse pela atividade de outra pessoa	1	
	IV. Demonstra flexibilidade nas suas áreas de interesse, permite variações na atividade de outra pessoa e partilha o seu tempo de interação entre a sua atividade e a atividade de outro.	0	
	V. É espontâneo numa vasta gama de atividades	0	

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

2ª Parte: Competências pessoais

Dimensão: Autonomia pessoal e Cidadania			
Categorias	Comportamento observado	Registro 0 1 2	Observações
Resolução de dificuldades ↑ 3	I. Precisa sempre de ajuda para resolver as dificuldades sentidas	↓ 1	Agora é "forçada" a ter que resolver as dificuldades sentidas por ela própria.
	II. Precisa de ajuda frequente para resolver as dificuldades sentidas	2 ↑	
	III. Pede ajuda com frequência, apesar de saber resolver a dificuldades sentidas	0	
	IV. Começa a resolver algumas dificuldades por si mesmo	0	
	V. Resolve as dificuldades sentidas sem necessitar de ajuda de outros	0	
Controlo das emoções ↑ 8	I. Não controla as suas emoções, ficando fora de controlo frequentemente	2	
	II. Mostra-se frustrado perante situações imprevistas	2	
	III. Controla as suas emoções em algumas situações imprevistas	2	
	IV. Tem interesse em comunicar os seus sentimentos a terceiros	1	
	V. Controla as suas emoções e verbaliza-as de forma adequada	1 ↑	
Adequação do comportamento ao contexto ↑ 7	I. Não apresenta comportamentos socialmente adequados, não manifesta hábitos de "saber estar"	2	
	II. Apresenta alguns comportamentos socialmente adequados, mas apenas num dos contextos de vida	2 ↑	
	III. Apresenta alguns comportamentos que seguem as regras sociais em alguns contextos	1 ↑	
	IV. Apresenta comportamentos que seguem as regras sociais em quase todos os contextos	1 ↑	
	V. Apresenta comportamentos que seguem as regras sociais em todos os contextos	1 ↑	
Respeito pelos outros ↓ 4	I. Não se importa com as opiniões dos outros	1	
	II. É capaz de prestar alguma atenção às explicações e opiniões dos outros	1	
	III. É capaz de ouvir e respeitar as opiniões dos outros	1	
	IV. Respeita as regras do jogo ou da atividade previamente estabelecida	0 ↓	
	V. Mostra respeito pelos outros	1	

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

Síntese dos resultados obtidos

Dimensões analisadas	Nível					
	Competências sociais básicas		Competências sociais intermédias		Competências sociais avançadas	
	I	II	III	IV	V	
Contacto visual & Comunicação não-verbal	1	1	0	1	0	= 3 =
Comunicação verbal	2	1	1	1	1	= 6 =
↑ Interação social com pares	2	1	1	1	0	= 5 ↑
↑ Flexibilidade	2	1	1	0	0	= 4 ↑
↑ Autonomia pessoal e Cidadania	2	2	1	1	1	= 6 ↑

Anexo C. Guião do teste sociométrico

TESTE SOCIOMÉTRICO

Nome: _____ Turma: _____ Data: ___/___/___

A. Escolhas

1. A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?
 - (1) Nome _____
 - (2) Nome _____
 - (3) Nome _____

2. No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem gostas mais de passar o tempo, de estar?
 - (1) Nome _____
 - (2) Nome _____
 - (3) Nome _____

3. Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os que escolherias?
 - (1) Nome _____
 - (2) Nome _____
 - (3) Nome _____

B. Rejeições

4. A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?
 - (1) Nome _____
 - (2) Nome _____
 - (3) Nome _____

5. No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem não gostas de estar?

(1) Nome _____

(2) Nome _____

(3) Nome _____

6. Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os que não gostavas de convidar?

(1) Nome _____

(2) Nome _____

(3) Nome _____

Anexo D. Exemplos de dados de observação

22 Janeiro 2018 [Seg]

Hoje, no intervalo, a **J** andava muito atenta ao **MC** e muito carinhosa e ele. Dobrou-se sobre ele, deu-lhe beijinhos na cabeça, e ele deixou e olhou para ela e sorriu. Ela interagiu e ele falou também.

Estive a ajudar a **C** a fazer cópia e ela distraiu-se muito com outros colegas. Se alguém fala ela esquece-se do que está a fazer.

O **MC** hoje já veio @ medicado porque a sua fala já estava novamente mais afetada, não fala, pouco diz. Isto afetou também o seu desempenho académico pq é uma criança que sabe muito e hoje nem consegue escrever.

Ficam no "piso" e bemicamente dos ou deitados.

23 Janeiro 2018 [Ter]

Hoje observei a **haja de alunos**, eles **comem** numa mesa à parte pelo que não têm contacto com outros alunos. Todos eles cooperaram-se bem no refectório. O **A** come depressa e vai jogar à bola, os restantes permaneceram no refectório à espera que todos comam. Neste contexto todos eles cumprem as regras sociais, assim como no contexto de recreio.

O único contexto no qual têm mais dificuldade em fazer cumprir as regras é o da UEE (ainda vou dos, as aulas) no qual incomodam-se uns aos outros, não cumprem a regra do silêncio.

O **A** tem alguma dificuldade em fazer cumprir as regras sociais ^{em} de quase todos os contextos porque costuma

andar sempre a pedir aos colegas pt digarem asneiras e ele é um ponto desestabilizador do grupo.

Hoje mostrou-se mais impaciente e a não cumprir ordens de adultos talvez por ter vontade a medicação.

Na aula de T.O. o **S** mostrou-se pouco cooperativo assim como o **A**.

Pedi pt ele respirar pt ver se acalmava e se se distraía.

29 Janeiro 2018 (Segunda)
Hoje fui assistir à aula de E.F. da MS e da J.
A AOS disse-me que estas duas estão numa turma nova pelo que o manual não terem muito contacto com os colegas. Foi aula de atletismo pelo que os colegas ficaram na pista e elas as duas permaneceram no corredor a fazer exercícios de bolas de pilates (saltar-nelkara) e de volei (rodar por cima da cabeça, à volta da cintura e por baixo das pernas). O prof. disse que elas não conseguem acompanhar a turma e têm que fazer sempre exercício à parte. A AOS disse que hoje ficaram no corredor mas quando tem aulas no pavilhão ficam

Na mesma aula que os colegas, só quando estes têm na aula é que ficam em espaços diferentes.
Estive no alívio de eles.

8 Fevereiro 2018 (Quinta)
Hoje assisti à aula de Ed Física do C e do A foi patinagem. O A aderiu, o C depois do aquiescente começou a queixar-se das costas. Percebeo que essa menina que não queria fazer a aula recusou-se mesmo após vários tentativas por minha parte e por parte do prof, também de alguns colegas [redacted] e até chorar. Acaba por não fazer a aula de patinagem e ficou a ler e a bola de basquete ao lado. O prof. disse-me que não era a vez que recusava mas que não se recorda de ter sido numa aula de patinagem também.

A meu ver ela recusou-se porque tinha receio em andar de patins. Ao observar os outros ela dizia "mas está a cair pouco?" e disse também o meu colega "Oh [redacted] tu tem cuidado vê lá se não cais". Foi uma aula mais individualizada porque não deu por perceber-se se existe ligação com os colegas da UEE.

Anexo E. Matriz e sociogramas da turma 7ºD

Anexo E1. Matriz do teste sociométrico da turma 7º D

N = 26 Rapazes 14 Raparigas 12 Critérios 1, 2, 3		Respostas Escolhas																										Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos
		Rapazes														Raparigas													
		A	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	C	18	19	20	21	22	23	24	25	26		
RAPAZES	A						202				010			121														6	3
	2				030				111						222								303					9	4
	3				112	033		321						200														9	4
	4			220		133		312											001									9	4
	5			030	111			222						303														9	4
	6						030			222	003		111															8	4
	7									223	111											332						9	3
	8			333	222	111																						9	3
	9		121		030											212									303			9	4
	10						222								111							333						9	3
	11						103					211		030						322								9	4
	12							303			222									111								8	3
	13	200					111			322				003														8	4
	14			111			330	003	222																			9	4

N = 26 Rapazes = 14 Raparigas = 12 Critérios = 1, 2, 3		A	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	C	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos
RAPARIGAS	15																				111	022	300	203	030			9	5
	16		222							111															333			9	3
	C	120																				010			030			4	3
	18																			231	320				112			8	3
	19											021	012			300										130		9	5
	20															111			030	202				323			9	4	
	21							230			300					022								003	111			9	5
	22															222						131				313		9	3
	23							300								220	030						111			003	002	9	6
	24															030			221	102				310	003			9	5
	25																							333	222		111	9	3
	26															003										222		111	7
Totais em cada critério		210	222	342	343	243	111	543	435	222	544	244	222	111	434	454	232	0	121	536	433	354	433	647	453	112	112		
Totais combinados		3	6	9	10	9	3	12	12	6	13	10	6	3	11	13	7	0	4	14	10	12	10	17	12	4	4		
Nº dos que escolhem		2	2	4	4	4	1	7	5	2	5	5	2	1	6	7	3	0	2	6	4	5	5	7	6	2	2		

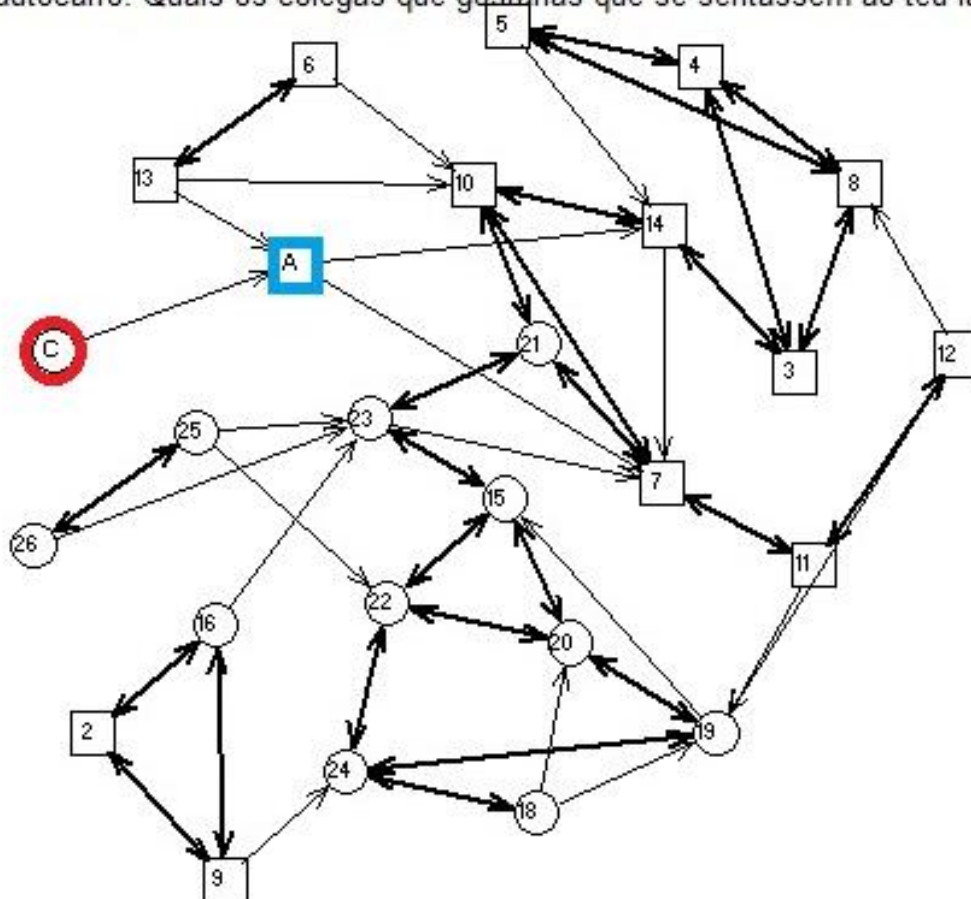
N = 26 Rapazes = 14 Raparigas = 12 Critérios = 1, 2, 3		Respostas Rejeições																										Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos
		Rapazes														Raparigas													
		A	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	C	18	19	20	21	22	23	24	25	26		
RAPAZES	A																											0	0
	2						121			333			202								010							9	4
	3												111								222							6	2
	4						233					322									111							9	3
	5						221		333												112							9	3
	6		002	300	010			030	100			001		200								020					003	9	9
	7		111		333														222									9	3
	8								111			333									222							9	3
	9						222											333			111							9	3
	10																											0	0
	11		330															220				110						6	2
	12	222					111											333										9	3
	13							010													003	002	330					9	6
	14													111														3	1



N = 26 Rapazes = 14 Raparigas = 12 Critérios = 1, 2, 3		A	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	C	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos	
RAPARIGAS	15					303		010		200	022	100		031															9	6
	16							222			333											111							9	3
	C	001																											1	1
	18							111			222											333							9	3
	19			333										222			111												9	3
	20			332										223			111												9	3
	21			223		030								302			010		101										9	5
	22			001						200				112			020												6	4
	23			200										010	100														3	3
	24							232			321											113							9	3
	25																												0	
	26						003	030			111	020	300	202															9	6
Totais em cada critério		112	222	534	121	111	112	7,10,7	010	522	566	110	333	969	100	111	463	211	212	0	001	899	230	0	0	0	001			
Totais combinados		4	6	12	4	3	4	24	1	9	17	2	9	24	1	3	13	4	5	0	1	26	5	0	0	0	1			
Nº dos que escolhem		2	3	6	2	2	2	10	1	5	6	2	5	10	1	1	6	2	2	0	1	10	3	0	0	0	1			


Anexo E2. Sociograma da pergunta 1 da turma 7ºD


Sociogram of Choices

Positive Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female  Male 

 = one-way choice

 = mutual choice

72,2 % of choices are mutual

92,3 % have mutual choices.

School :

Teacher :

Period :

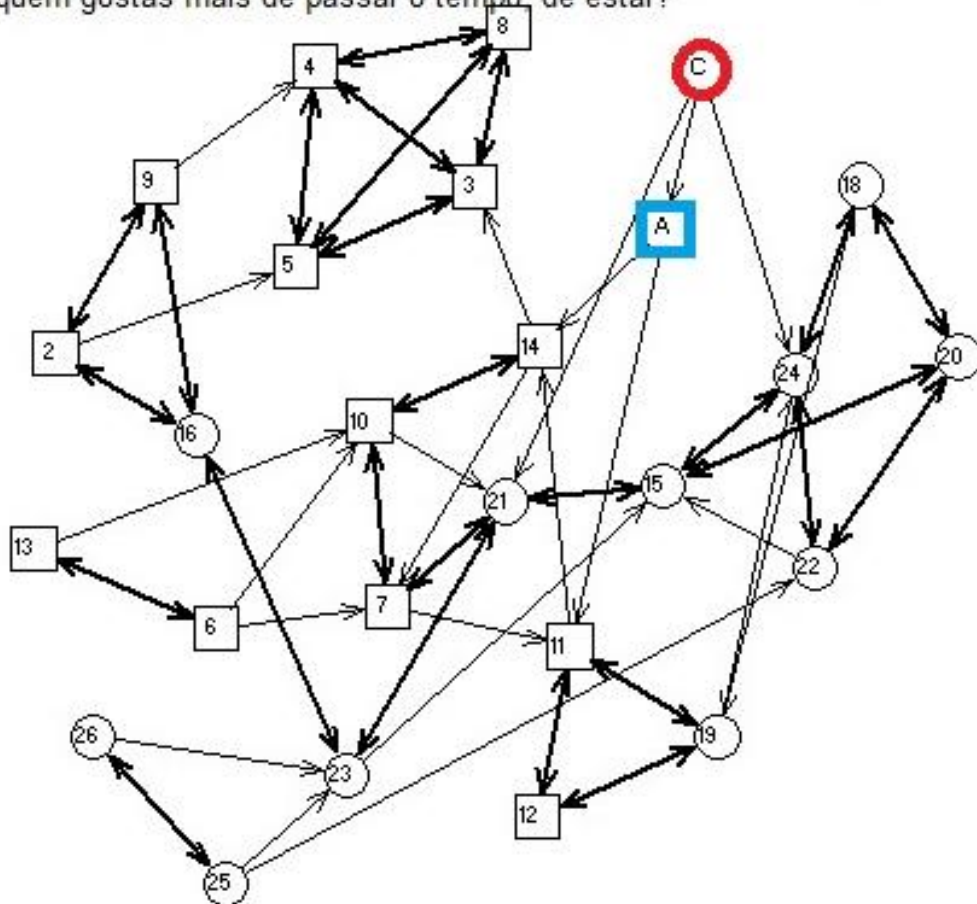
Grade :

Date :

Anexo E3. Sociograma da pergunta 2 da turma 7ºD

Sociogram of Choices

Positive Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem gostas mais de passar o tempo, de estar?



Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice

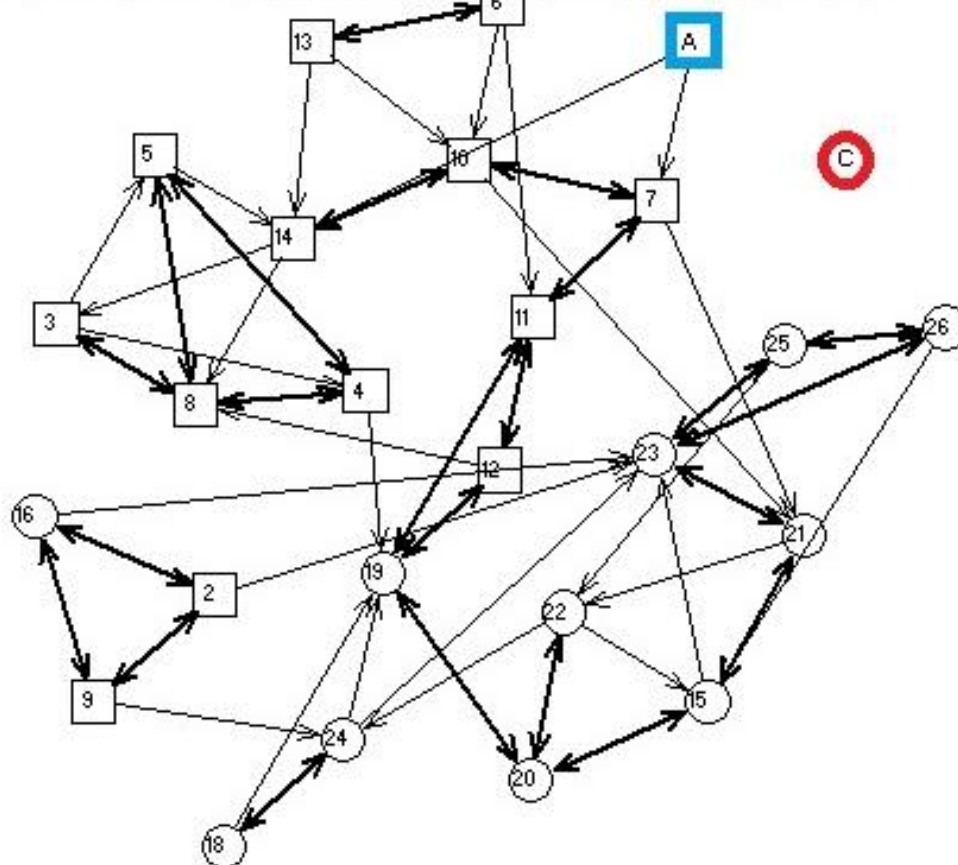
School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :





70,3 % of choices are mutual
 92,3 % have mutual choices.

Anexo E4. Sociograma da pergunta 3 da turma 7ºD

Sociogram of Choices

Positive Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os que escolherias?



Female  Male 
 = one-way choice
 = mutual choice

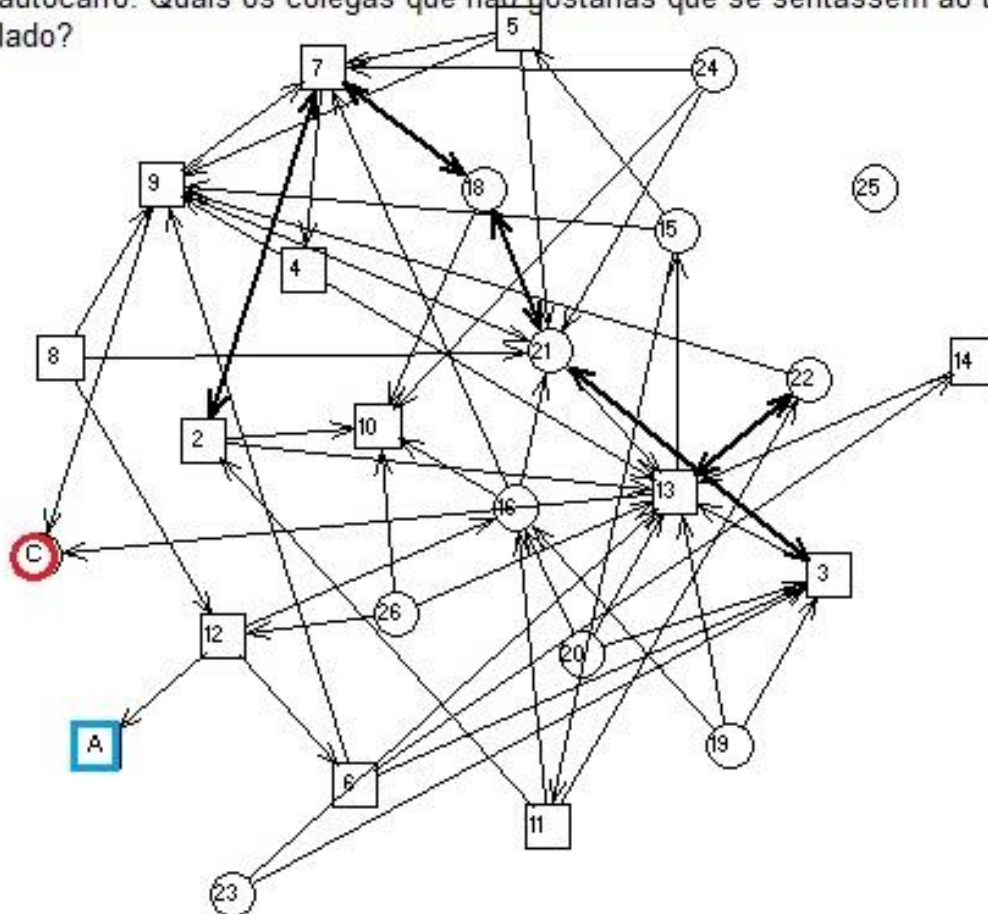
School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :

63 % of choices are mutual
 92,3 % have mutual choices.

Anexo E5. Sociogramas da pergunta 4 da turma 7ºD

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female Male

→ = one-way choice

↔ = mutual choice

16,7 % of choices are mutual

26,9 % have mutual choices.

School :

Teacher :

Period :

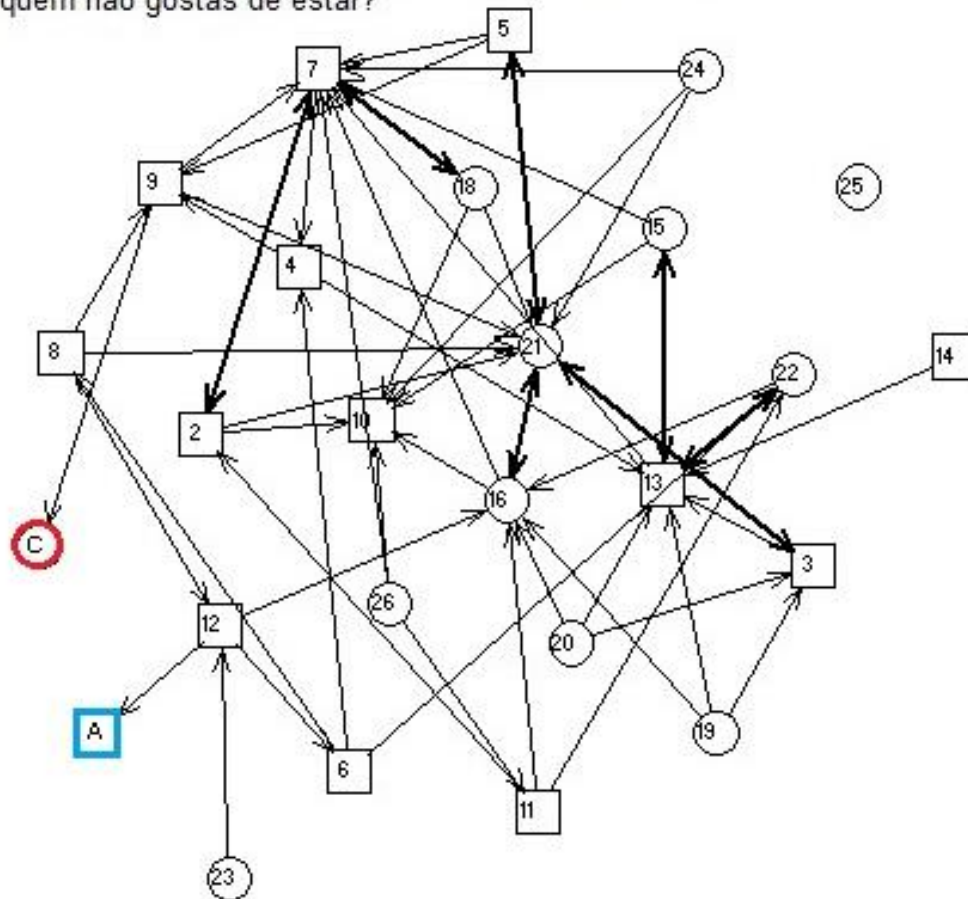
Grade :

Date :

Anexo E6. Sociogramas da pergunta 5 da turma 7ºD

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: No intervalo das culas, quem são os colegas com quem não gostas de estar?



Female Male

→ = one-way choice

↔ = mutual choice

23,7 % of choices are mutual

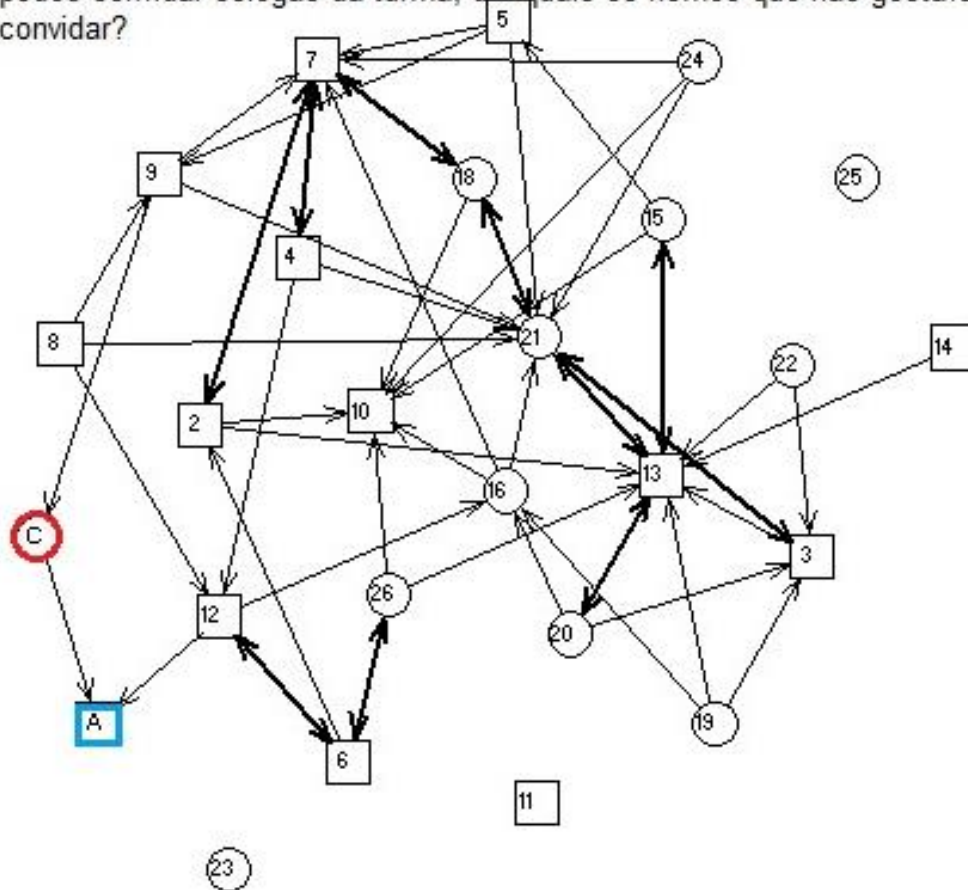
38,5 % have mutual choices.





School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

Anexo E7. Sociogramas da pergunta 6 da turma 7ºD

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os nomes que não gostavas de convidar?



Female  Male 
 = one-way choice
 = mutual choice
 35,1% of choices are mutual
 46,2% have mutual choices.

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :

Anexo F. Matriz e sociogramas da turma 7°C

Anexo F1. Matriz do teste sociométrico da turma 7°C

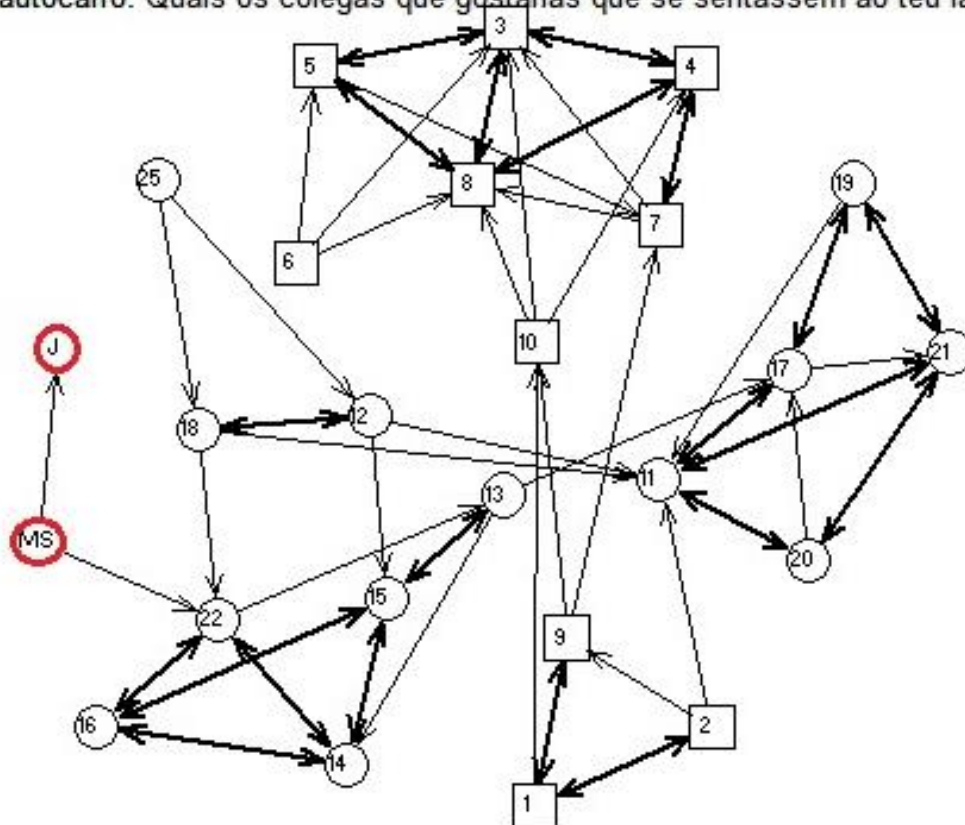
N = 25 Rapazes = 10 Raparigas = 15 Critérios = 1, 2, 3		Perguntas Escolhas																									Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos
		Rapazes										Raparigas																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	J	MS	25		
RAPAZES	1		111						333	222																	9	3
	2	111							330	003	222																9	4
	3				223	330		002	111																		9	4
	4			222				333	111																		9	3
	5			132	011			200	323																		9	4
	6			100	010	330			220																		6	4
	7			333	211				122																		9	3
	8			122	211	300		030																			8	4
	9	113	020		001			202	030		300																9	6
	10			303	111			030	222																		9	4
RAPARIGAS	11															332			223	111						9	3	
	12									320		003		202			111		030							9	5	
	13												222	111	030	303										9	4	
	14													222	111							333				9	3	
	15											003	111	330		220										8	4	
	16												002	323	230								111			8	4	
	17										222								111		333					9	3	
	18										222	111					003		030	300						9	5	
	19										101			010			323				232					9	4	
	20										121						300				212					7	3	
	21										111						003		222	330						9	4	
	22					002								233	300	020	111									9	5	
	J																									0	0	
	MS																					100	211			4	2	
	25											111					003	222				030				8	4	
Totais em cada critério		222	121	645	466	321	000	333	675	221	212	766	223	224	442	443	342	426	222	222	231	454	432	111	000	000		
Totais combinados		6	4	15	16	6	0	9	18	5	5	19	7	8	10	11	9	12	6	6	6	13	9	3	0	0		
Nº dos que escolhem		2	2	6	7	4	0	6	7	2	3	7	2	4	5	5	4	7	2	2	3	5	5	1	0	0		

N = 25 Rapazes = 10 Raparigas = 15 Critérios = 1, 2, 3		Perguntas Rejeições																									Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos
		Rapazes										Raparigas																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	J	MS	25		
RAPAZES	1												333	111	222											9	3	
	2												002	111	030	223	300									9	5	
	3																									0	0	
	4											002		101			003									4	3	
	5												003	001	200		100	002				300				6	6	
	6																									0	0	
	7																			010	020					2	2	
	8													222	111							333				9	3	
	9														103				300	002	001				200	6	5	
	10									111													222			6	2	
RAPARIGAS	11								211	300			132	023											9	4		
	12					202			111	003															6	3		
	13		222			333			111																9	3		
	14																								0	0		
	15																								0	0		
	16					001																			1	1		
	17			200		300			100																3	3		
	18					200	300		102				011												7	4		
	19								101	202															4	2		
	20								101	010				200											4	3		
	21													111											3	1		
	22																								0	0		
	J																								0	0		
	MS																								0	0		
	25					111			200	302															6	3		
Totais em cada critério	000	111	100	000	200	424	000	000	947	313	000	001	000	557	547	221	111	201	101	011	122	211	000	000	100			
Totais combinados	0	3	1	0	2	10	0	0	20	7	0	1	0	17	16	5	3	3	2	2	5	4	0	0	1			
Nº dos que escolhem	0	1	1	0	2	5	0	0	9	5	0	1	0	8	7	3	1	3	2	2	3	2	0	0	1			

Anexo F2. Sociograma da pergunta 1 da turma 7°C

Sociogram of Choices

Positive Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female Male

→ = one-way choice

↔ = mutual choice

60 % of choices are mutual

80 % have mutual choices.

School :

Teacher :

Period :

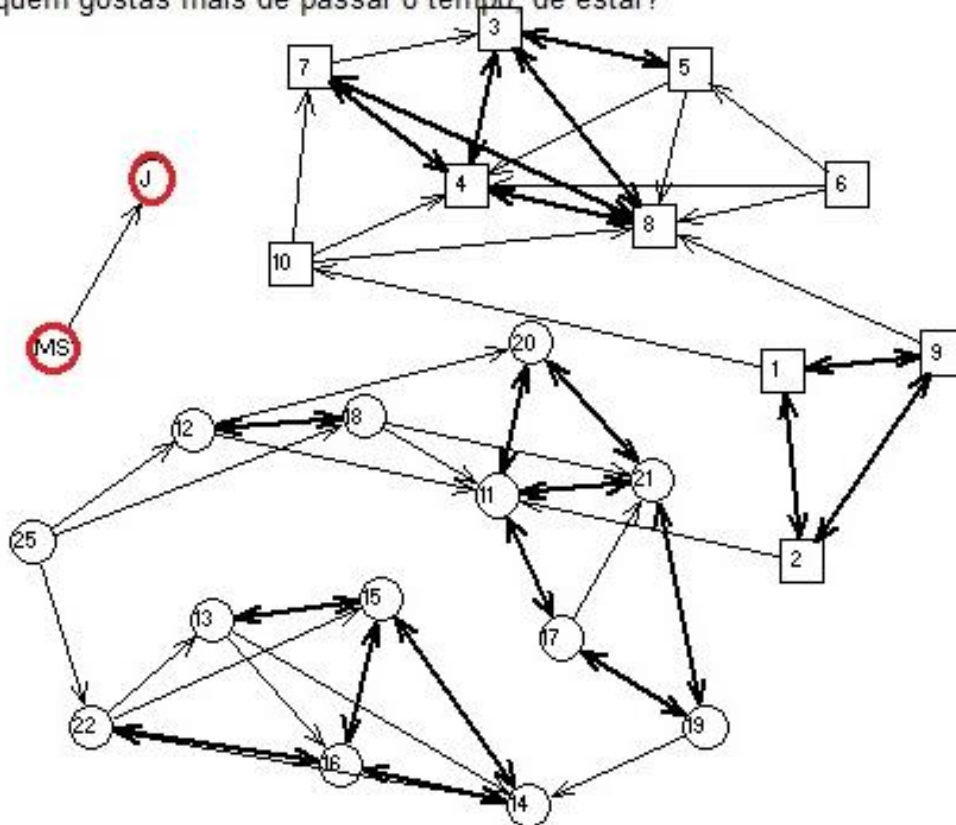
Grade :

Date :

Anexo F3. Sociograma da pergunta 2 da turma 7°C

Sociogram of Choices

Positive Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem gostas mais de passar o tempo, de estar?



Female M Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice

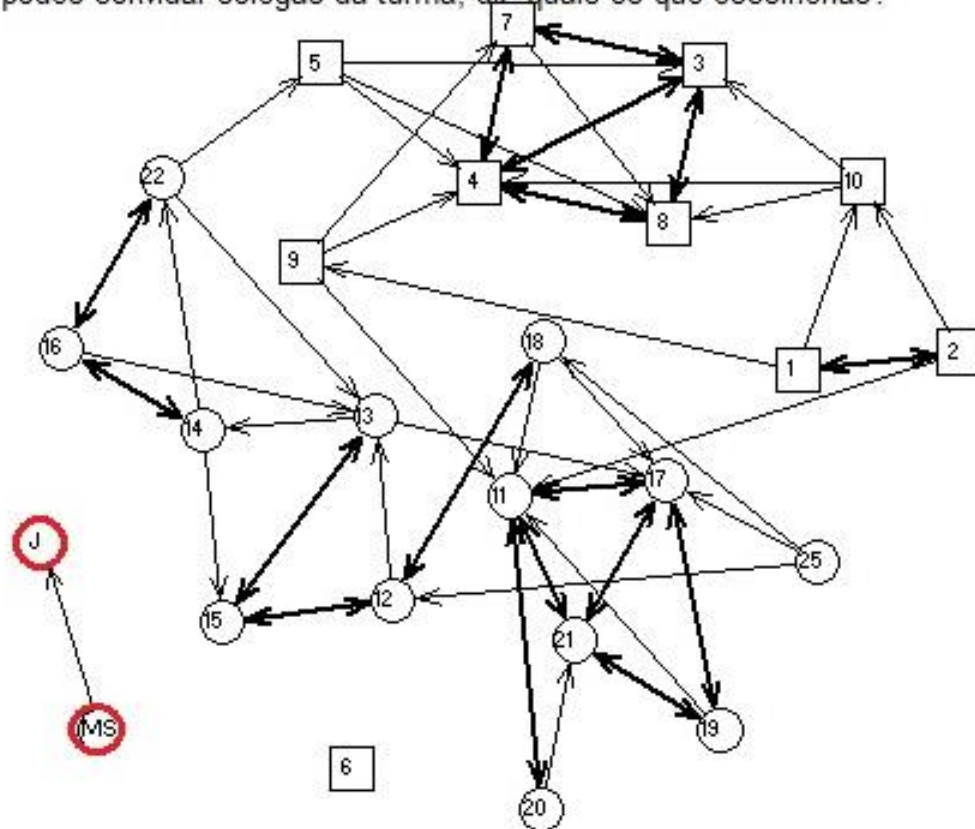
School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :





60,9 % of choices are mutual
 80 % have mutual choices.

Anexo F4. Sociograma da pergunta 3 da turma 7°C

Sociogram of Choices

Positive Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os que escolherias?



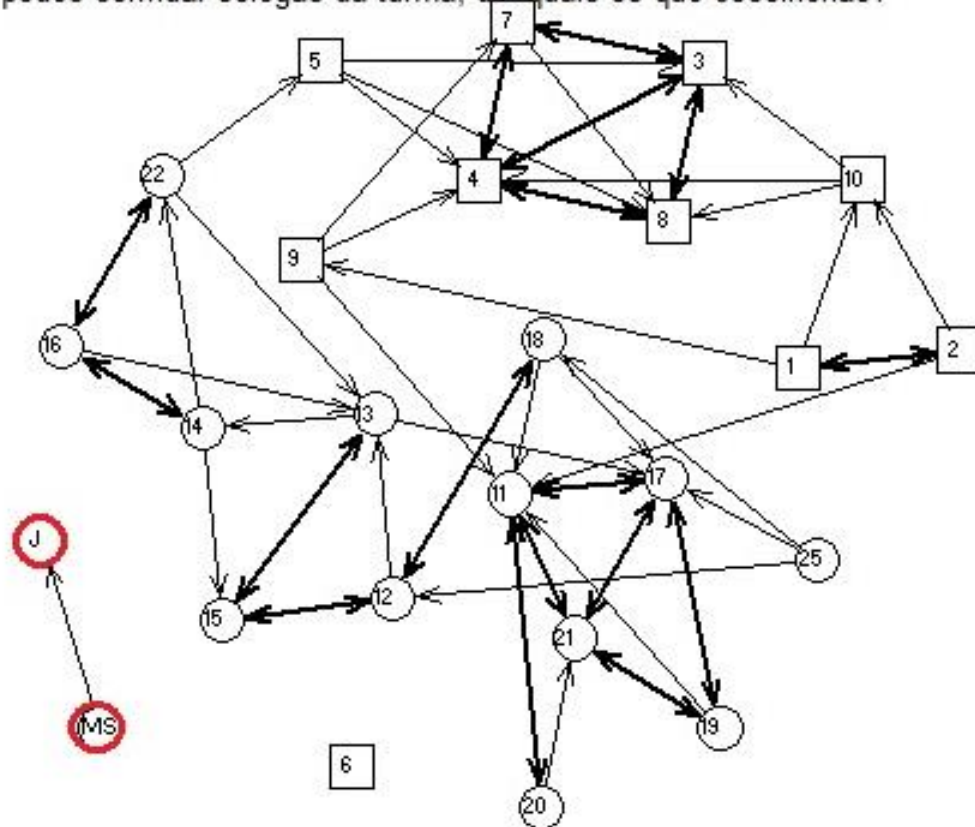
Female  Male 
 = one-way choice
 = mutual choice
 53,1% of choices are mutual
 72% have mutual choices.

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :

Anexo F5. Sociograma da pergunta 4 da turma 7°C

Sociogram of Choices

Positive Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os que escolherias?



Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice

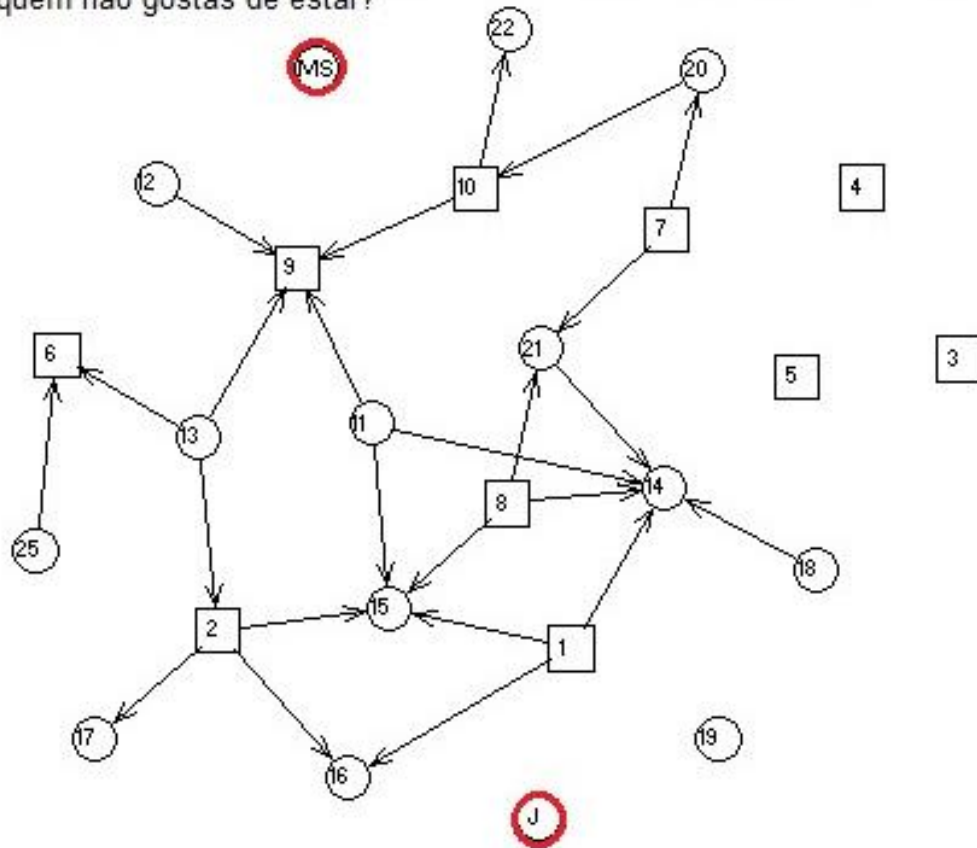
School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :





53,1% of choices are mutual
 72% have mutual choices.

Anexo F6. Sociograma da pergunta 5 da turma 7°C

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem não gostas de estar?



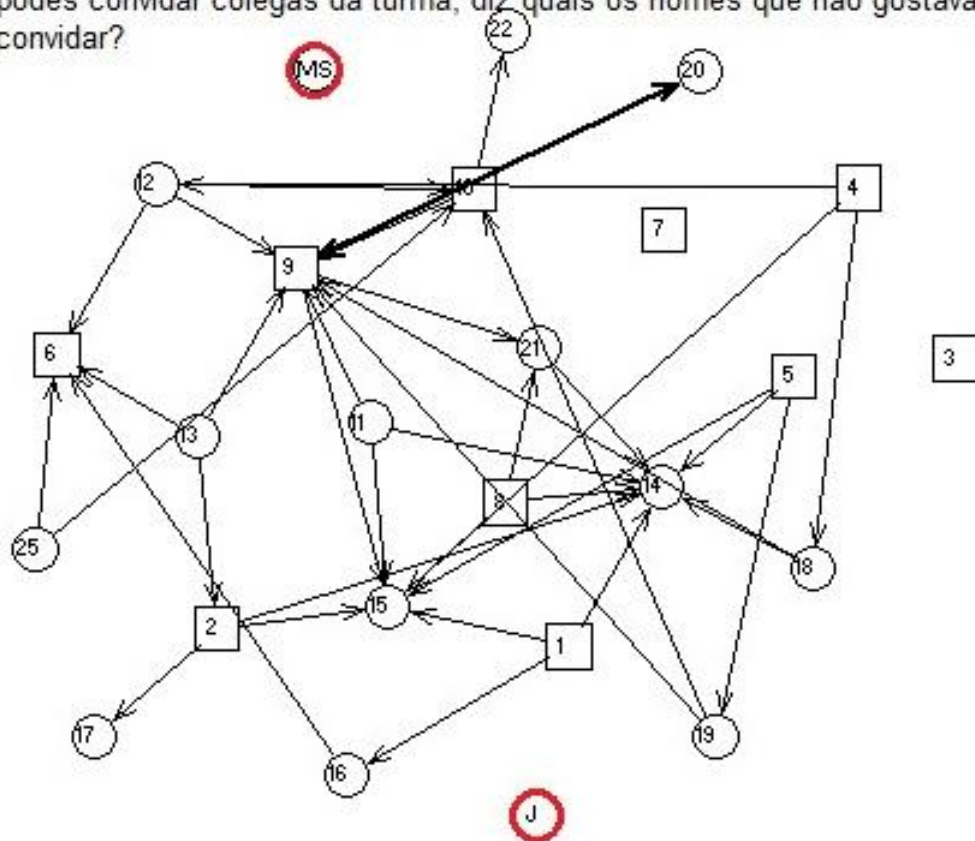
Female  Male 
 = one-way choice
 = mutual choice
 0% of choices are mutual
 0% have mutual choices.

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :


Anexo F7. Sociograma da pergunta 6 da turma 7°C


Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os nomes que não gostavas de convidar?



Female  Male 

 = one-way choice

 = mutual choice

School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

5,3% of choices are mutual

8% have mutual choices.

Anexo G. Matriz e sociogramas da turma 6ºD

Anexo G1. Matriz do teste sociométrico da turma 6ºD

N = 23 Rapazes = 14 Raparigas = 9 Critérios = 1, 2, 3		Respostas Escolhas																							Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos		
		Rapazes													Raparigas													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	MC	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23				
RAPAZES	1							123			002	300	030	211												9	5	
	2					111	333	222																			9	3
	3				111						303			222													8	3
	4			222			330							111													8	3
	5		222					111								003		330									9	4
	6		303			102		211						030				020									9	5
	7		030			111	202											323									9	4
	8											222			111												6	2
	9			212			300	003					131	020													9	5
	MC																										0	0
	11								222						111												6	2
	12	001					102	300		213																	9	4
	13			111	222		033																				8	3
	14			001					322			210		103													8	4

N = 23 Rapazes = 14 Raparigas = 9 Critérios = 1, 2, 3		1	2	3	4	5	6	7	8	9	MC	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos	
RAPARIGAS	15																			222			111		6	2	
	16																	303	020	231	112				9	4	
	17																333		111		222				9	3	
	18					020	003	210									130	301			002				9	6	
	19													010				133			322		201		9	4	
	20																223	111	332						9	3	
	21																		022		003			111	6	3	
	22																										
	23																										
Totais em cada critério		001	222	334	222	333	535	544	333	212	000	222	211	363	333	111	333	424	474	333	335	000	212	111			
Totais combinados		1	6	10	6	9	13	13	9	5	0	6	4	12	9	3	9	10	15	9	11	0	5	3			
Nº dos que escolhem		1	3	4	2	4	7	6	3	2	0	3	2	7	3	1	4	4	7	3	5	0	2	1			

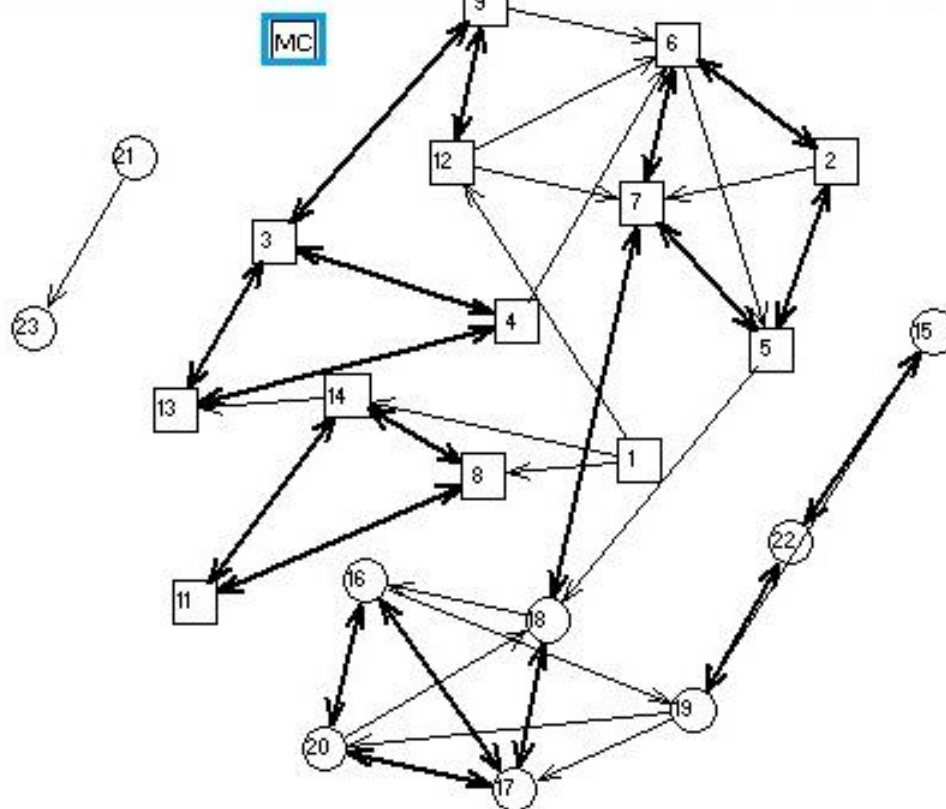
Respostas Rejeições																										
N = 23 Rapazes = 14 Raparigas = 9 Critérios = 1, 2, 3	Rapazes														Raparigas									Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MC	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23			
RAPAZES	1														113			300	031			222		9	4	
	2							111			222			333										9	3	
	3	203													302				100			001		6	4	
	4		031			123					200				010						302			9	5	
	5								111		223		330						020					9	4	
	6								221		132			303	010									9	4	
	7	003							111		222	030		300										9	5	
	8	313																				121	232	9	3	
	9	310	001						230		020				102								003	9	6	
	MC																							0	0	
	11	111																				202	303	7	3	
	12		002		001				110		200			303										7	5	
	13														111							030	222	303	9	4
	14	123			010										302						231			9	4	



N = 23 Rapazes = 14 Raparigas = 9 Critérios = 1, 2, 3		1	2	3	4	5	6	7	8	9	MC	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos			
RAPARIGAS	15	111	222																							6	2		
	16	201		020					112						003	330											9	5	
	17		020						132			003			311	200												9	5
	18								101			320	012		233													9	4
	19	101	203										302															6	3
	20		023						111						200	332												9	4
	21																132			020			211					7	3
	22	113	221										002		030													8	4
	23																											0	0
Totais em cada critério		969	357	010	011	111	000	000	10,9,8	000	000	765	123	110	746	977	000	000	100	131	111	323	335	313					
Totais combinados		24	15	1	2	3	0	0	27	0	0	18	6	2	17	23	0	0	1	4	3	8	11	7					
Nº dos que escolhem		10	8	1	2	1	0	0	10	0	0	9	4	1	9	11	0	0	1	4	1	4	5	3					

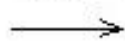
Anexo G2. Sociograma da pergunta 1 da turma 6ºD


Sociogram of Choices

Positive Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female  Male 

 = one-way choice

 = mutual choice

67,9 % of choices are mutual

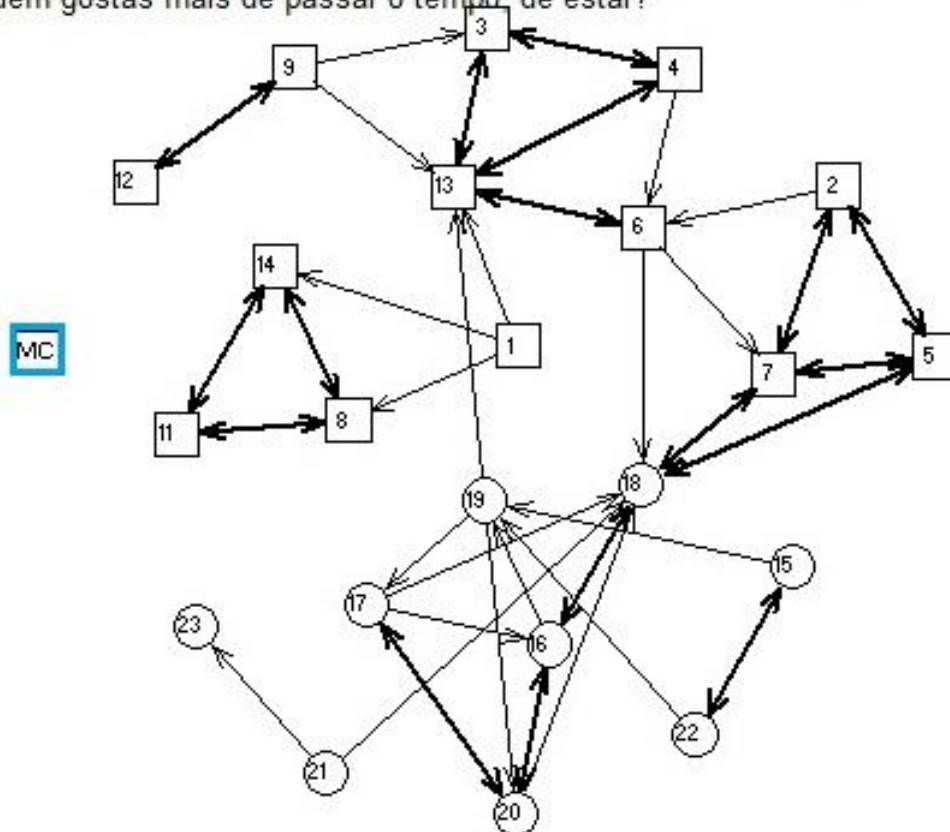
82,6 % have mutual choices.

School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

Anexo G3. Sociograma da pergunta 2 da turma 6ºD

Sociogram of Choices

Positive Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem gostas mais de passar o tempo de estar?



Female Male

→ = one-way choice

↔ = mutual choice

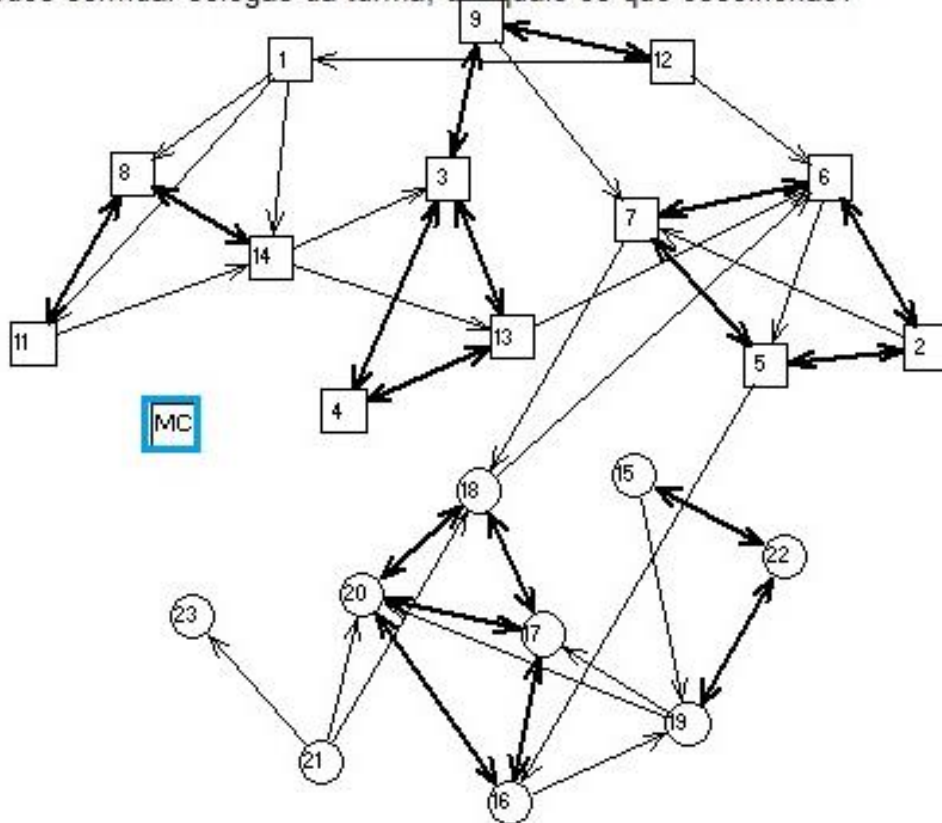
School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :





63 % of choices are mutual
78,3 % have mutual choices.

Anexo G4. Sociograma da pergunta 3 da turma 6ºD

Sociogram of Choices

Positive Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os que escolherias?



 Female  Male
 = one-way choice
 = mutual choice

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :

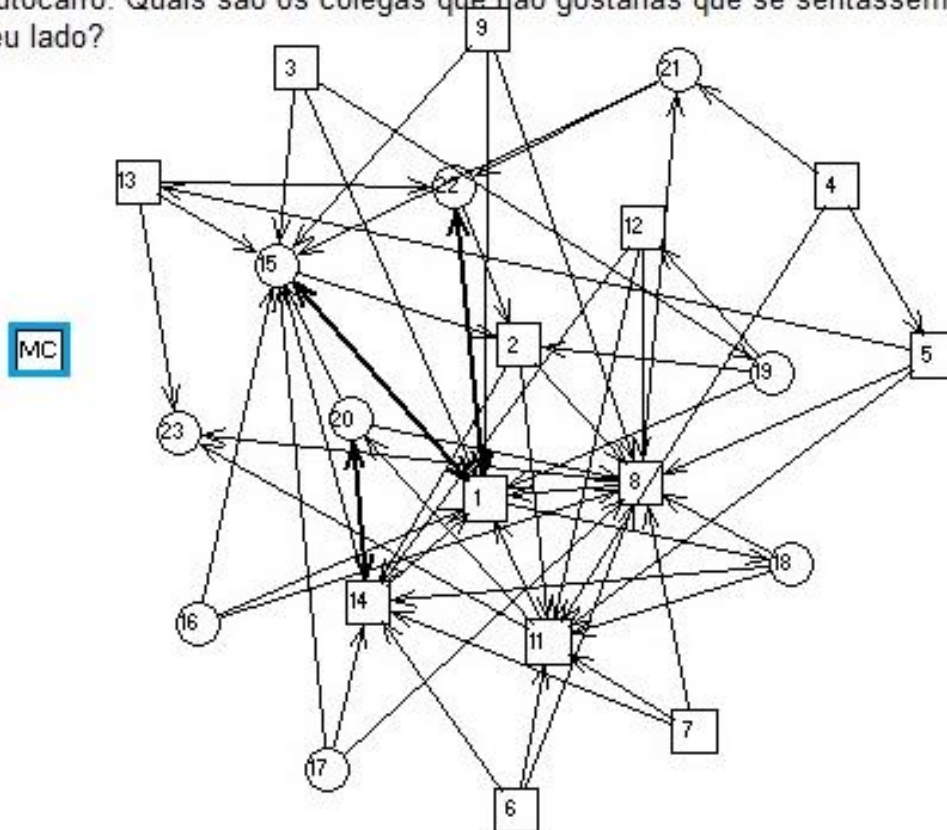
62,1% of choices are mutual



82,6 % have mutual choices.


Anexo G5. Sociograma da pergunta 4 da turma 6ºD


Sociogram of Negative Choices

Negative Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais são os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female  Male 

 = one-way choice

 = mutual choice

10 % of choices are mutual

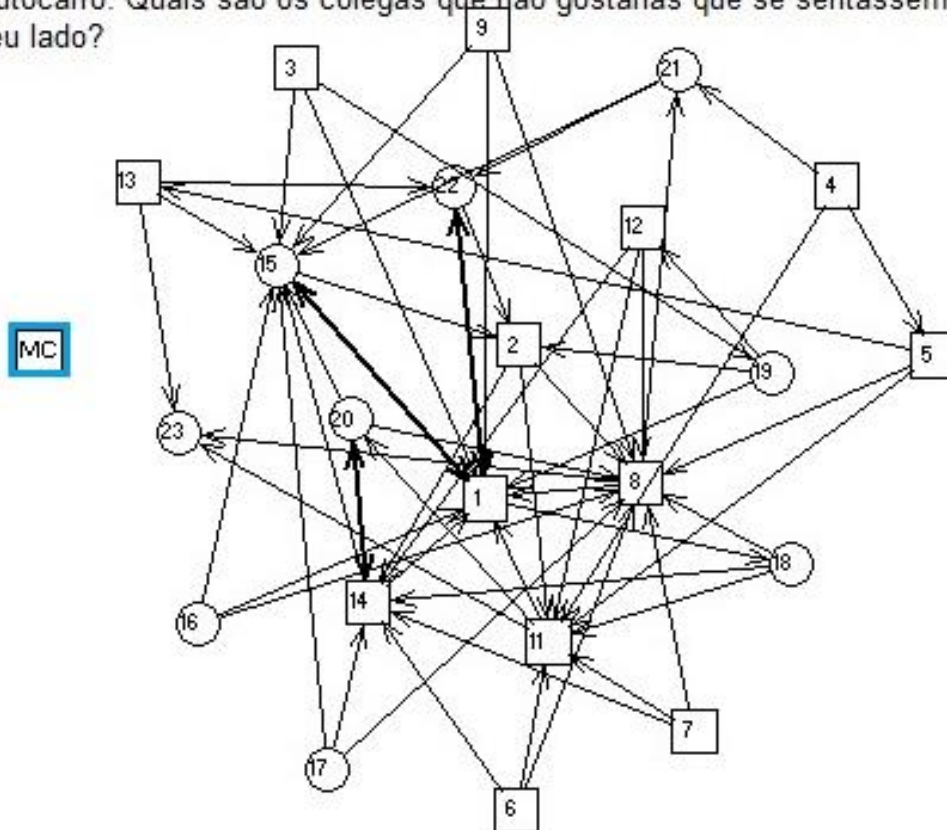
21,7 % have mutual choices.





School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

Anexo G6. Sociograma da pergunta 5 da turma 6ºD

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais são os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female  Male 
 = one-way choice
 = mutual choice

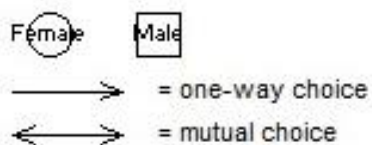
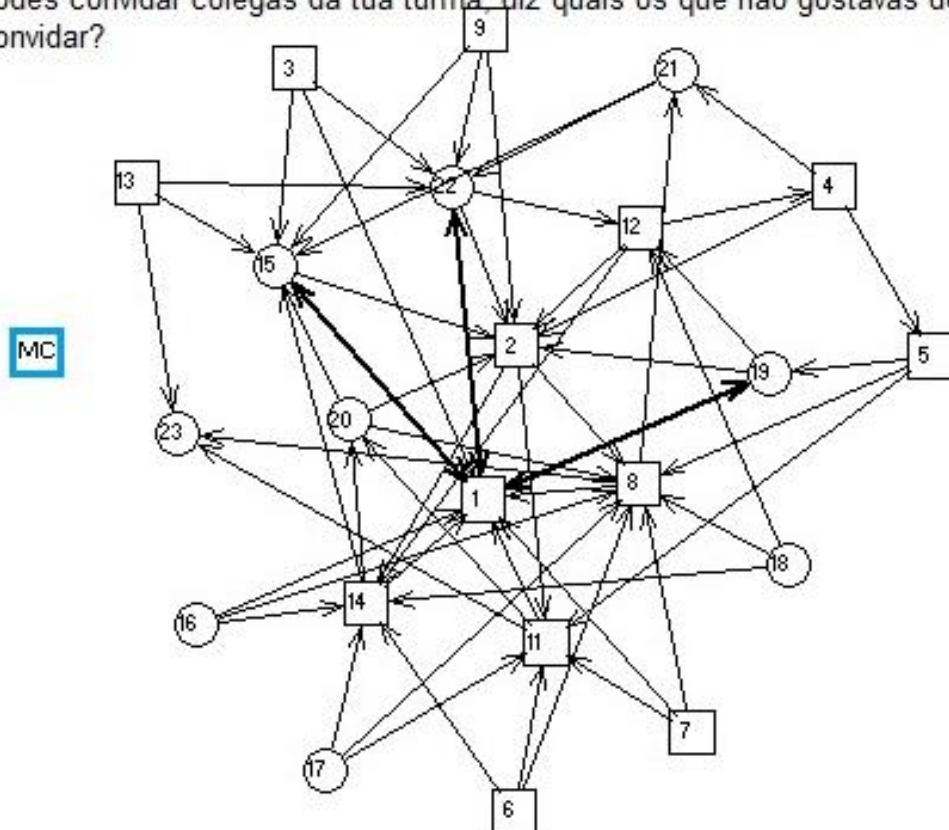
10 % of choices are mutual
 21,7 % have mutual choices.

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :

Anexo G7. Sociograma da pergunta 6 da turma 6ºD

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da tua turma, diz quais os que não gostavas de convidar?



School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

9,8 % of choices are mutual

17,4 % have mutual choices.

Anexo H. Matriz e sociogramas da turma 7ºB

Anexo H1. Matriz do teste sociométrico da turma 7ºB

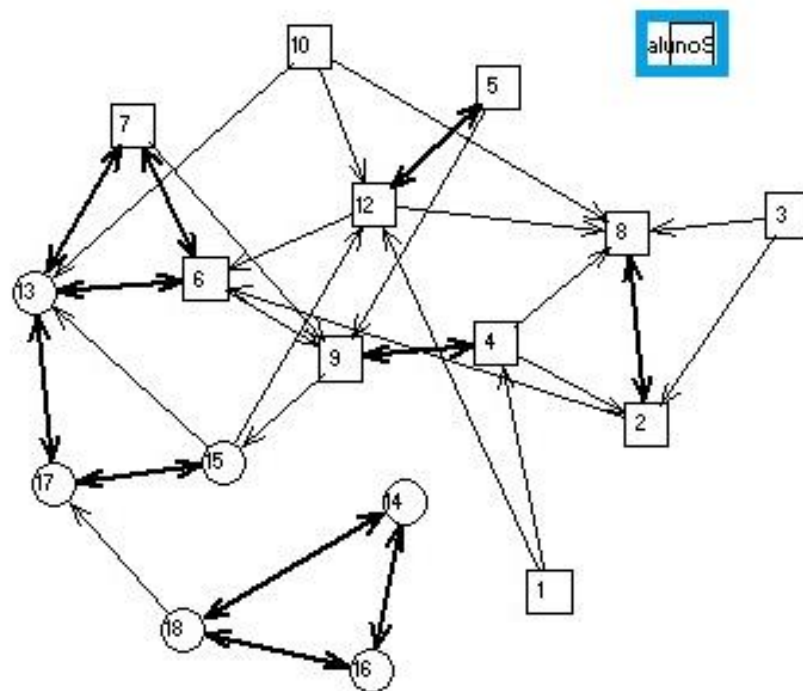
N = 18 Rapazes = 12 Raparigas = 6 Critérios = 1, 2, 3		Resposta Escolhas																		Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos
		Rapazes												Raparigas							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	S	12	13	14	15	16	17	18		
RAPAZES	1			003	101	010	002	030		020	300		200						9	8	
	2				033		300		111	022	200								9	5	
	3		101						202										4	2	
	4		323					032	200	111									9	4	
	5						003	020		300	132		211						9	5	
	6							111		303			030	222					9	4	
	7						111			333				222					9	3	
	8		111			030				022	200					003			8	5	
	9		020		211	002					300					133			9	5	
	10					030	002		300	001			110	223					9	6	
	S																		0	0	
	12					230	303		111	022									9	4	
RAPARIGAS	13					312	223										131	9	3		
	14															111		202	5	2	
	15								002	003			300	111			220	030	9	6	
	16		003												111			222	7	3	
	17													111		232		020	7	3	
	18														222		111	303	8	3	
Totais em cada critério		000	334	001	223	141	426	253	524	468	511	000	431	555	222	223	222	322	232		
Totais combinados		0	10	1	7	6	12	10	11	18	7	0	8	15	6	7	6	7	7		
Nº dos que escolhem		0	5	1	3	5	7	5	6	10	5	0	5	5	2	3	2	3	4		

Respostas Rejeições																					
N = 18 Rapazes = 12 Raparigas = 6 Critérios = 1, 2, 3		Rapazes											Raparigas						Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	S	12	13	14	15	16	17			18
RAPAZES	1										003		200	020	111	300	002	030	9	7	
	2	313				222						131							9	3	
	3	111			303			030							222				9	4	
	4	122		211															6	2	
	5			202	303									020		010		131	9	5	
	6	003												001		002			3	3	
	7			333											222			111	9	3	
	8	030		002		300	020	103				211							9	6	
	9	111		222															6	2	
	10	323						231										112	9	3	
	S																		0	0	
	12	212		330				121						003							
RAPARIGAS	13	002		020													111	5	3		
	14					222	111											6	2		
	15	111	033	322											200			9	4		
	16			033		222	111							300				9	4		
	17			111														3	1		
	18	111		202														5	2		
Totais em cada critério		8,9 10	011	889	202	211	232	555	000	000	000	001	222	100	022	433	211	001	454		
Totais combinados		27	2	25	4	4	7	15	0	0	0	1	6	1	4	10	4	1	13		
Nº dos que escolhem		11	1	11	2	2	3	6	0	0	0	1	2	1	4	4	4	1	5		

Anexo H2. Sociograma da pergunta 1 da turma 7ºB

Sociogram of Choices

Positive Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female Male

→ = one-way choice

↔ = mutual choice

53,7 % of choices are mutual

77,8 % have mutual choices.

School :

Teacher :

Period :

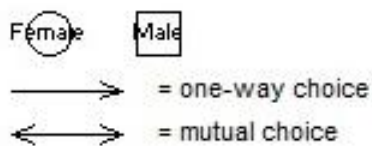
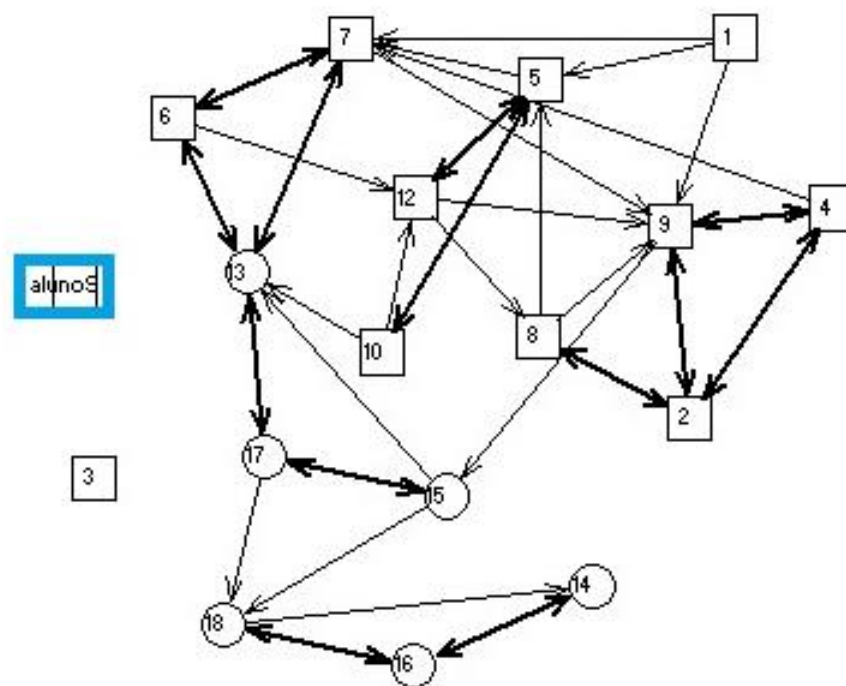
Grade :

Date :

Anexo H3. Sociograma da pergunta 2 da turma 7ºB

Sociogram of Choices

Positive Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem gostas mais de passar o tempo, de estar?



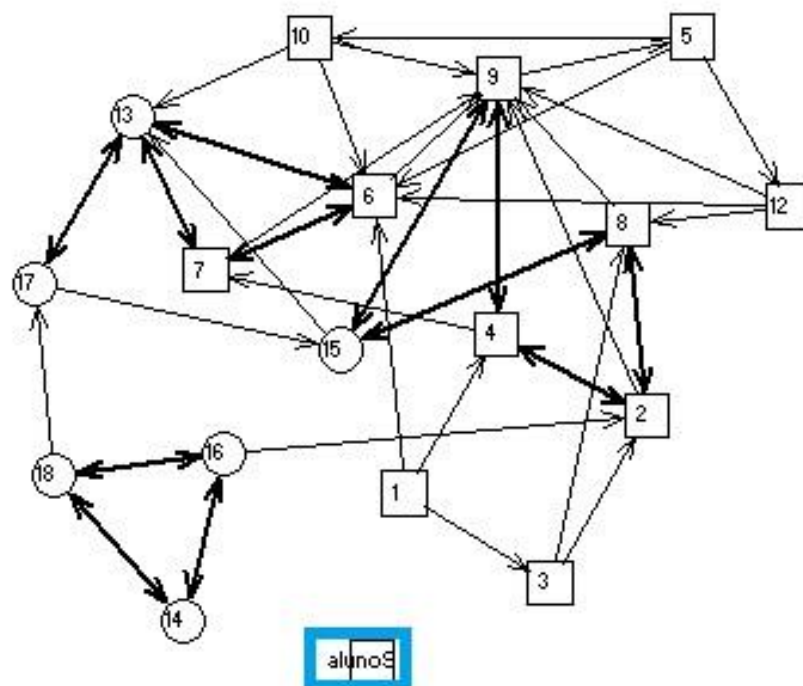
School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :





59,1% of choices are mutual
 83,3% have mutual choices.

Anexo H4. Sociograma da pergunta 3 da turma 7ºB

Sociogram of Choices

Positive Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os que escolherias?



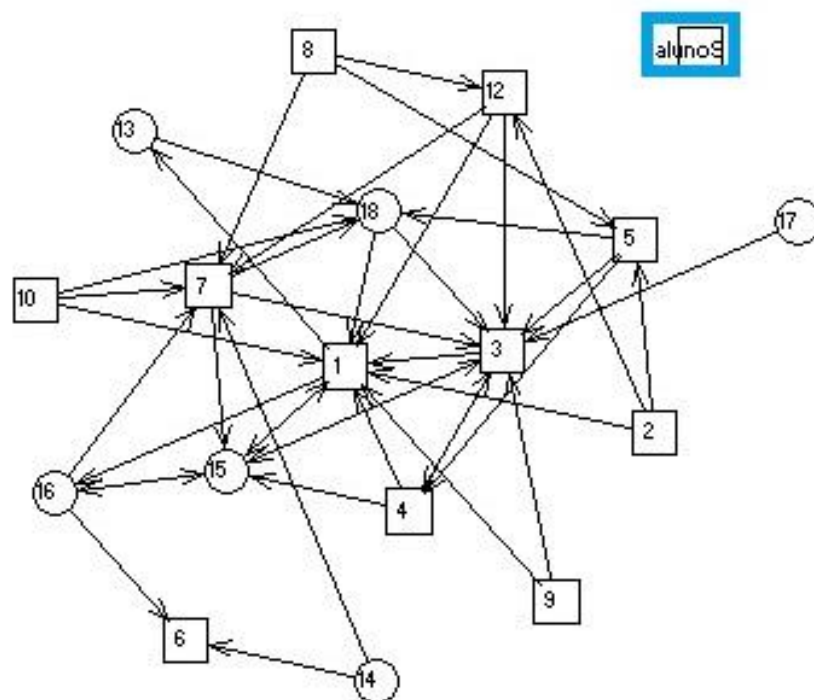
Female  Male 
 = one-way choice
 = mutual choice
 50 % of choices are mutual
 66,7 % have mutual choices.

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :

Anexo H5. Sociograma da pergunta 4 da turma 7ºB

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female Male

→ = one-way choice

↔ = mutual choice

19,5 % of choices are mutual

27,8 % have mutual choices.

School :

Teacher :

Period :

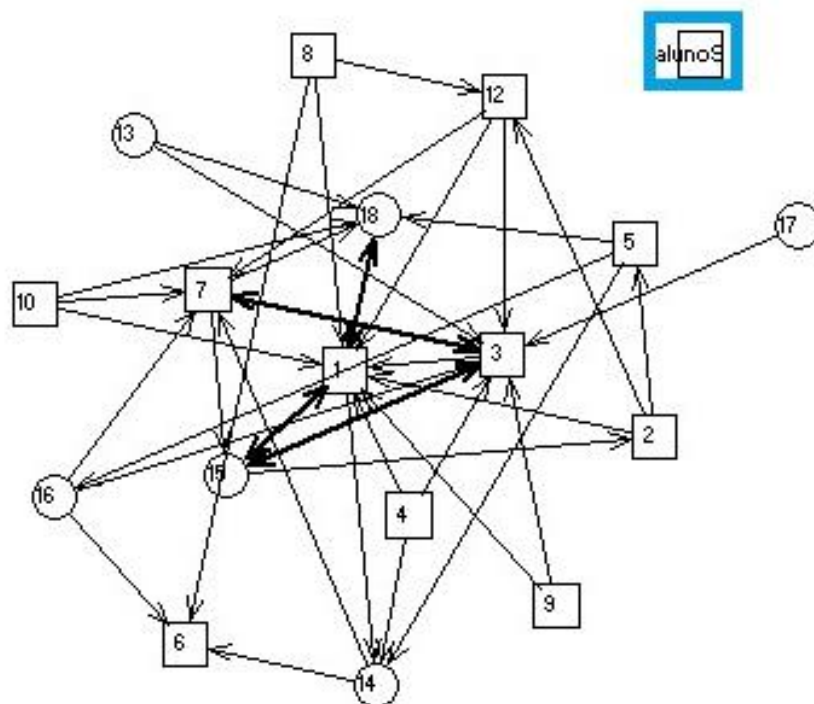
Grade :

Date :

Anexo H6. Sociograma da pergunta 5 da turma 7ºB

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem não gostas de estar?



Female Male
→ = one-way choice
↔ = mutual choice

19,5 % of choices are mutual

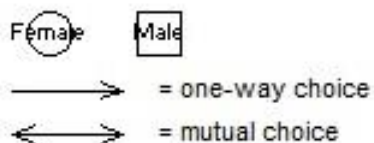
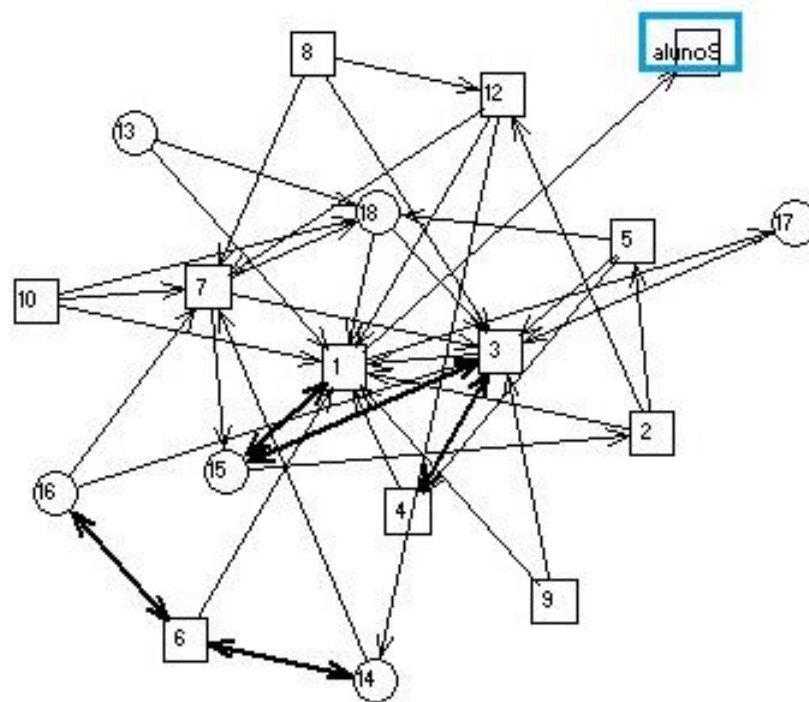
27,8 % have mutual choices.

School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

Anexo H7. Sociograma da pergunta 6 da turma 7ºB

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da tua turma, diz quais os que não gostavas de convidar?



School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

22,7 % of choices are mutual

38,9 % have mutual choices.

Anexo I. Atividades frequentadas pelos alunos

ATIVIDADES FREQUENTADAS E RESPECTIVA FREQUÊNCIA		
Aluno	Tipo de atividades em que participa	Frequência das atividades por semana
A	Aulas curriculares	9 aulas
	TIC	1 hora/1x
	Terapia da Fala	2horas/1x
	Terapia Ocupacional	1 hora/1x
	Horta Pedagógica	1 hora/1x
	Expressão Plástica	2horas/1x
	Expressão Musical	1 hora/1x
	Natação	2horas/1x
	Vela	3horas/1x
	Hipoterapia	2horas/1x
C	Aulas Curriculares	4 aulas
	TIC	1 hora/1x
	Terapia da Fala	1 hora/1x
	Terapia Ocupacional	1 hora/1x
	Horta Pedagógica	1 hora/1x
	Expressão Plástica	2horas/1x
	Expressão Musical	1 hora/1x
	Natação	2horas/1x
	Atividade Físico-Motora	1 hora/1x
	Atividade Rítmica-expressiva	1 hora/1x
	Clube de Dança	1 hora/1x
	Clube de Barro	2horas/1x
	J	Aulas Curriculares
TIC		1 hora/1x
Terapia da Fala		1 hora/1x
Terapia Ocupacional		3horas/3x
Expressão Plástica		2horas/1x
Expressão Musical		1 hora/1x
Natação		2horas/1x
Atividade Físico-Motora		2horas/2x
Atividade Rítmica-expressiva		1 hora/1x
Clube de barro		2horas/1x
MS	Aulas Curriculares	9 aulas
	TIC	1 hora/1x
	Terapia da Fala	1hora/1x
	Atividade Físico-Motora	1 hora/1x

	Atividade Rítmica-Expressiva	1 hora/1x
	Expressão Plástica	2horas/1x
	Expressão Musical	1 hora/1x
	TIC	1 hora/1x
MC	Terapia da Fala	2horas/1x
	Terapia Ocupacional	3horas/3x
	Atividade Rítmica-Expressiva	1 hora/1x
	Expressão Plástica	2horas/1x
	Expressão Musical	1 hora/1x
	Aulas Curriculares	7 aulas
	TIC	1 hora/1x
	Terapia da Fala	1 hora/1x
	Terapia Ocupacional	1 hora/1x
S	Atividade Físico-Motora	1 hora/1x
	Atividade Rítmica-Expressiva	1 hora/1x
	Expressão Plástica	2horas/1x
	Expressão Musical	1 hora/1x
	Natação	2horas/1x
	Horta Pedagógica	1 hora/1x
	Estágio de Jardinagem	2horas/1x

Nota. Esta tabela foi construída com base nos horários dos alunos e nas informações ao conselho de turma.

Anexo J. Documentos relacionados com as entrevistas

Anexo J1. Guião de Entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Objetivo:

- Conhecer a opinião dos docentes e assistentes operacionais em relação à pertinência e ao contributo do projeto de intervenção desenvolvido com os alunos que frequentam a unidade de ensino estruturado.

Momentos da entrevista	Objetivos	Questões/Assuntos a abordar
I – Enquadramento da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Informar os objetivos da entrevista; • Solicitar o consentimento do entrevistado para a realização da entrevista; • Legitimar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer o entrevistado sobre os objetivos da entrevista; • Confirmar a colaboração do entrevistado enaltecendo a sua contribuição para a avaliação do projeto; • Pedir autorização para a gravação da entrevista respeitando o anonimato e a confidencialidade das informações.
II – Projeto de Intervenção: Perspetivas	• Conhecer a pertinência e relevância atribuída ao projeto;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua opinião face ao projeto desenvolvido? 2. Como caracteriza a pertinência e relevância do projeto face às necessidades manifestadas pelos alunos que frequentam a unidade?
	• Identificar fatores positivos e negativos do projeto;	<ol style="list-style-type: none"> 3. Que vantagens identifica no projeto? 4. E as desvantagens?
	• Conhecer as perspetivas sobre o envolvimento dos alunos nas atividades do projeto;	<ol style="list-style-type: none"> 5. Qual a sua opinião sobre o envolvimento dos alunos no projeto e na realização de diversas atividades desenvolvidas?
	• Identificar desenvolvimentos e progressos obtidos com a implementação do projeto;	<ol style="list-style-type: none"> 6. Qual considera ser o contributo do projeto para o desenvolvimento pessoal e social destes alunos?

(cont.)

Momentos da entrevista	Objetivos	Questões/Assuntos a abordar
II – Projeto de Intervenção: Perspetivas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar outras potenciais áreas de intervenção e necessidades. 	<p>7. Que outras áreas consideram que teriam sido importantes ver trabalhadas?</p> <p>8. Na sua opinião o que poderia/deveria ter sido diferente?</p>
III – Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a possibilidade de complementar a sua entrevista; • Terminar a entrevista agradecendo a colaboração 	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar a possibilidade de se poder acrescentar alguma coisa às suas respostas; • Agradecer a colaboração e informar que após a transcrição estar feita, será enviada para verificação do entrevistado.

Anexo J2. Exemplo de transcrição de entrevista

Entrevistadora: Primeira pergunta, qual é a vossa opinião face ao projeto desenvolvido? O que é que, pronto, vocês acharam do projeto, se foi um bom projeto, se não foi... se foi curto se foi longo... Se... pronto.

AOS: Eu acho que foi o tempo suficiente, no meu ponto de vista. Não foi curto nem comprido, foi o ideal. AOS...

AOS: Eu também sou dessa opinião, e acho que foi um projeto bastante importante porque eles conseguiram desenvolver algumas coisas que estavam pendentes.

Entrevistadora: Como o quê?

AOS: Como...

AOC: Alguma autonomia...

AOS: Alguma autonomia, quando eles conseguiam ir lá abaixo à papelaria já comprar alguma coisa mesmo sozinhos... Já havia alguns, a C por exemplo, no final já conseguia fazer alguns recados sozinha.

AOC: Identificar espaços e prioridades. Eu acho que também foi muito importante porque eles conseguiram perceber que o mais importante era ir comprar refeições, carregar cartões, fazer as entradas com os cartões. Acho que eles, não só começaram por perceber o espaço, como a importância e a prioridade desse mesmo espaço.

AOS: E começaram a conseguir circular no espaço sozinhos. Que eles não faziam... só faziam...

AOC: Sim, eles ganharam...

AOS: Principalmente só faziam com adultos, e começaram a fazê-lo ou sozinhos ou com os colegas da unidade.

Entrevistadora: Ok, não querem acrescentar mais nada?

AOC: Em relação a essa autonomia acho que foi fundamental.

Entrevistadora: Então como é que caracterizam a pertinência e a relevância do projeto, face às necessidades manifestadas pelos alunos que frequentam a unidade? Vou fazer uma primeira parte da pergunta que é, na vossa visão, quais é que eram as maiores necessidades que sentiram...

AOC: Deles...

Entrevistadora: Sim.

AOC: As prioritárias, as necessidades prioritárias.

Entrevistadora: Sim.

AOS: Eu acho que as necessidades prioritárias, lá está, voltando outra vez à mesma coisa, é proporcionar essa tal autonomia, essa tal autoconfiança. Essa tal confiança para que eles se possam deslocar nos meios onde convivem, um pouco mais confiantes e seguros. E depois também em termos de linguagem, acho também que foi fundamental para eles verbalizarem melhor as frases que às vezes não sabem dirigir com... da forma mais adequada aos assuntos. E isso também os ajudou um pouco a saber verbalizar melhor as suas necessidades. Não é? Acho eu, penso que sim...

Entrevistadora: O que é que tu AOS sentiste que eram as necessidades deles?

(Pausa porque bateram à porta)

Entrevistadora: Vamos retomar com uma informação da AOS que falámos, entretanto. Vamos lá...

AOS: Eu ia dizer que se alguma coisa que possa não ter corrido da melhor maneira é porque tu também não tinhas muito espaço de manobra, não tinhas...

(Pausa porque bateram à porta)

Entrevistadora: Retomámos.

AOS: O tempo às vezes era mais limitado e tu às vezes não conseguias trabalhar com eles as vezes que eram precisas. Ou seja, querias trabalhar com eles todos os dias, e todos os dias não era possível. Acabava por não haver rotinas. Fazia-se um dia, dois ou três dias não fazíamos, depois fazia outro dia... Quando começaste a ter tempo e a fazer todos os dias começou-se a ver resultados.

Entrevistadora: Ok. Então e quais eram as necessidades que tu achavas que eles mais sentiam?

AOS: É assim, era este tipo de coisas, porque eles à três anos que estão... estão no 7º ano, estiveram no 5º e 6º, este é o 7º, e só agora, no 7º ano, com este projeto que tu realizaste, é que eles começaram a trabalhar um bocadinho mais sozinhos estas autonomias, passar o cartão, comprar as refeições, fazer alguns recados... e foi isso.

Entrevistadora: E então as necessidades que achavas que eles mais sentiam era a nível da autonomia?

AOS: Muito... É.

Entrevistadora: Então pronto, como é que caracterizam a pertinência e a relevância deste projeto? Se foi relevante, se não foi...

AOS: Foi relevante foi. O que eu acho é que, o que fizemos só no último período devia ter sido logo feito, no segundo ou no...

Entrevistadora: No primeiro.

AOS: No primeiro período.

Entrevistadora: Ou seja. Acaba por ser um projeto ... disseram que até foi em bom tempo, mas se calhar, se tivesse sido um projeto mais longo, feito logo no início do ano...

AOC: Não foi isso, era preciso ter sido feito com mais regularidade.

AOS: Sim. Ou seja, tu tiveste três meses, ou seis meses, não é? Nesses 6 meses, se todos os dias conseguisses...

Entrevistadora: Não tive seis meses. O meu projeto só ficou feito... feito! As atividades estavam previstas a abril, maio e as duas semanas de junho.

AOC: Foram para aí três meses...

AOS: Mas isso era o suficiente, se houvesse rotina. Se fosse feito sempre, todos os dias aquela rotina, fazer sempre as mesmas coisas, coisa que não acontecia... só começou a acontecer nas duas últimas, ou três últimas semanas do final do 3º período....

Entrevistadora: Ok... AOC achas também que era pertinente?

AOC: Eu acho que sim, que foi bastante pertinente e um desafio muito grande.

Entrevistadora: Pronto, vocês falam aqui na pertinência dos recados, e do restante projeto?

AOC: dos jogos...

AOS: Espera, nós falamos isso também porque é uma das necessidades dos pais, era uma das coisas que os pais...

AOC: Tinham necessidade que fosse trabalhado.

Entrevistadora: Autonomia...

AOC: Autonomia sim, em termos de atividades, neste caso, estas são as pedagógicas, depois vêm as outras, as lúdicas, não é? E as atividades lúdicas também tiveram muita importância.

Entrevistadora: De quais lúdicas estamos a falar? As de rua ou do jogo de tabuleiro, e o jogo sobre as emoções?

AOC: Eu achei que os jogos das emoções também foram muito importantes. As expressões das emoções, acho que isso também os ajudou. Acho que também foi importante, não só para eles como para nós, também percebê-los a eles quais são as emoções que eles sentem ao desenvolverem a história do jogo. As cores, digamos que é quase que... psicologia... fazê-los sentir emoções através de uma cor. E isso aconteceu, porque eles identificavam os sentimentos, as emoções através de cores. Eles faziam bem a associação, aquilo que nós dizemos que o amor se confunde, ou a paixão, com o vermelho, e etc. E a tristeza com o escuro ou com o negro. Eu penso, eu senti isso, que achei que eles estavam a mostrar-nos a nós que também entendem a cor das emoções. E pronto, lá está, se calhar cada atividade tem a sua importância, umas mais sérias que outras. Se calhar a parte dos jogos de interior, trabalha... o jogo de tabuleiro, por exemplo, e todas as outras, trabalha com

eles as emoções, e as outras, não só trabalham as emoções como também a parte motora... mais a parte motora, digamos o correr, o falar mais alto... Sei lá... Expressam-se de uma outra forma mais ativa... Mais... não era mais ativa que eu queria dizer, era mais enérgica. Acho que também foi importante.

AOS: Eu, por exemplo, acho que o jogo na rua foi muito importante por eles se poderem adaptar aos outros meninos. Os outros vieram brincar...

AOC: a socialização.

AOS: a socialização. Vieram se juntar a eles, ... e isso foi muito bom.

Entrevistadora: E o que é que tu AOS, achaste dos jogos de interior? Tu apanhaste alguns?

AOS: Poucos.

Entrevistadora: poucos..., mas pronto, do que apanhaste, o que é que achaste? Se eram relevantes, se não eram...?

AOS: Eu acho que eram e que eles gostavam. Eles gostaram de fazer aqueles jogos e entendiam, percebiam o objetivo do jogo. Eles conseguiam perceber o objetivo do jogo e até se divertiam com a atividade.

Entrevistadora: Pronto. E agora, que vantagens é que identificam no projeto?

AOS: Então, as vantagens lá estão, são, por exemplo, conseguiram ficar mais autónomos, conseguiram... O S, como tu dizes, no final já conseguia comprar as refeições sozinho. A J, nós também já víamos que a J já conseguia ir passar o cartão e voltar à sala.

AOC: Digamos que as vantagens estão muito ligadas a isto que nós acabámos de falar. À importância da atividade, não é?

Entrevistadora: Então vamos assim enumerar as vantagens. Conseguirem ir passar o cartão sozinhos na portaria... O S já demonstrava conseguir...

AOC: verbalizar aquilo que precisava, que é também a linguagem, que é uma coisa que eles por hábito não têm.

AOS: Conseguiram socializar muito mais. Os outros... com os colegas.

AOC: Nos jogos conseguiram socializar-se com outros miúdos que... não foram eles que conseguiram, ou seja, eles não fizeram nenhuma conquista a nível de serem eles a irem, mas conquistaram os outros ao virem.

AOS: Sim. São os outros que se juntaram.

AOC: Deixaram de ser muito mais bem aceites pelos outros do que eles próprios aceitaram. Foram mais os outros que vieram ao encontro deles do que eles próprios foram ao encontro dos outros. O que primeiro não acontecia, porque havia miúdos que se afastavam quando eles estavam. E agora não, até os procuravam para ficar com eles e para interagir com eles. E eu acho que isso foi uma grande vantagem.

Entrevistadora: Enumeram mais alguma que se lembrem?

AOC: Acho que essas foram as vantagens básicas. Foram as mais relevantes no meio de todas estas coisas que foram feitas.

Entrevistadora: E as desvantagens?

AOC: Desvantagens? Não vejo desvantagens.

Entrevistadora: as desvantagens do projeto aqui, não são só o que atingiu de mal, ou que o que regrediu na aprendizagem dos alunos. São desvantagens no geral, de todo o projeto. Tempo, forma como foi feita, dinamização...

AOC: Não...

AOS: Só a desvantagem...

AOC: Desvantagem? Desvantagem eu não encontrei.

AOS: A desvantagem é como eu te tinha dito. Eu acho...

Entrevistadora: A falta de regularidade...

AOS: Sim, isso. Que não foi da tua parte.

AOC: Mas que não é culpa do projeto.

AOS: É culpa do...

AOC: do sistema.

AOS: do sistema. É culpa da dinâmica que existe na sala. E que muitas vezes não pode ser alterada. E como não pode ser alterada...

AOC: é o que temos! Temos que assumir que isso até pode ter sido aquilo que era possível.

Entrevistadora: não identificam uma desvantagem de algum jogo, de...

AOC: Eu não identifico desvantagem.

AOS: Não, eu acho que todos os jogos eram muito adaptados a eles, eram jogos que eles se conseguiam expressar. Acho que o jogo das emoções...

Entrevistadora: Tabuleiro?

AOS: Não. O outro.

Entrevistadora: Das caras? Que eles tinham que contruir as caras?

AOS: Das caras...

Entrevistadora: das caras que tinham que fazer caras ou que tinham que...

AOC: da mimica.

AOS: O que nós fazíamos as caras e eles tinha que adivinhar qual era a nossa cara.

Entrevistadora: Ah, o da mimica!

AOC: Da mimica!

AOS: o da mimica.

Entrevistadora: Não era o que tinham olhos e bocas para colar?

AOS: Não, não. Era aquele, por exemplo que eu fiz, fazia as caras e...

AOC: Era as mímicas!

AOS: Fazia as mímicas e eles conseguiam se expressar. Havia alguns que nos imitavam, havia outros que adivinhavam e que diziam qual era a expressão. E acho que todos, que os jogos, que foram muito bons para eles, mesmo para eles se expressarem de outra maneira. Quando foi no 3º período eles faziam aquilo muito bem, com satisfação e...

AOC: sabes o que é que eu achei também?

AOS: e fácil!

AOC: que isto nos ajudou a conhecê-los melhor e a eles também a conhecer-nos a nós. Não me perguntes porquê, mas eu senti isto. Ou porque nós se calhar também ao brincarmos com isso, se calhar mostrávamo-nos mais, e eles próprios ao estarem a aprender também se mostravam mais, se descontraíam mais... é o que eu sinto. (silêncio)

Entrevistadora: Ok. Próxima pergunta, qual é a vossa opinião sobre o envolvimento dos alunos no projeto e na realização de diversas atividades desenvolvidas? Pronto, como é que vocês acham que eles se envolveram, se não se envolveram, se estavam aborrecidos, se havia coisas que os aborreciam mais, outras que os chamavam mais...

AOC: Sim... sim...

Entrevistadora: Uns que participaram mais, outros menos...

AOC: Eu acho que nem em todas as atividades eles participaram com o mesmo entusiasmo. Houve atividades que os entusiasmou muito mais do que outras.

Entrevistadora: Um exemplo...

AOC: uma delas foi as bolas e os skates. Foi uma atividade que em eles se divertiram imenso. Tal como com os balões, acho que eles também se divertiram muito com os balões.

Entrevistadora: E uma atividade que não se envolveram tanto e que não tiveram tanta satisfação...

AOC: Se calhar a do para-quedas.

AOS: Eu acho que nem o... ou aquele do enchermos...

Entrevistadora: o “enche o saco”.

AOS e AOC em uníssono: o “enche o saco”!

AOS: o “enche o saco” era um bocadinho difícil.

AOC: pelo grau de dificuldade.

AOS: sim. Era difícil para eles... era difícil porque eles levavam mais tempo a encher os coisinhos e então...

AOC: o percurso em si, era mais complicado...

AOS: o percurso em si... então eles não gostavam, não gostaram tanto desse. Mas fizeram-no na mesma!...

AOC: não se mostraram tão entusiasmados...

AOS: é, é!... não estavam tão felizes, tão radiantes. Porque houve jogos que nós víamos que eles estavam... radiantes!

AOC: porque é assim, nós sabemos que estes miúdos têm sempre um... eles não têm objetivo, mas na verdade todos gostam de fazer mais e melhor.

AOS: olha o jogo do lenço... que eles puxavam o lenço, como se chama?

Entrevistadora: Era o jogo do dragão.

AOS: o jogo do dragão eles adoraram...

AOC: eles divertiram-se imenso com isso.

AOS: o jogo do dragão é... é...

Entrevistadora: no entanto foi um jogo que não chamou tanto os outros alunos da escola.

AOC: o do balão chamou mais...

AOS: porque é um jogo mais infantil, penso eu. O do balão porque toda a gente gosta de rebentar balões e faz barulho, e não sei quê...

AOC: é a dinâmica que proporciona!

AOS: Aquela adrenalina... o do dragão talvez foi por ser um jogo... se fosse feito num 1º ciclo se calhar eles gostavam mais... (silêncio). Ou então não ser feito como o jogo do dragão, como nós depois fizemos no final, que já não era dragão, era só uma com o lenço a fugir...

Entrevistadora: mas mesmo assim continua sem chamar...

AOS: porque também não tinha muita coisa para chamar as pessoas de fora, não é? O para-quedas...

AOC: a envolvimento era mais rica.

AOS: No para-quedas vê-se o para-quedas, não é? Nos balões, vê-se balões. Aquilo não se via...

AOC: não é tão visível. Não é tão apelativo.

AOS: é...

Entrevistadora: Pronto, e a nível das... falámos das atividades de rua, agora aqui, nas atividades de... vou falar primeiro nos recados. Como é que acham o envolvimento dos alunos?

AOC: eu acho que foi muito bom. Eles gostavam imenso, aliás porque eles gostam imenso de andar na rua e acho que foi mesmo... que eles se envolveram mesmo com isso. Aliás, eu acho que eles até ficavam à espera que isso acontecesse.

AOS: é... eles gostavam, eles gostam de ter aquelas atividades, de ter aquela “responsabilidadezinha” de ter que fazer alguma coisa.

Entrevistadora: Pois, alguns até pediam... E nos jogos lúdicos sobre as emoções? Qual foi o entendimento que vocês fazem, a leitura do envolvimento deles? Se foi de igual forma, se foi menos, se...

AOC: Acho que foi um bocadinho menos a das emoções. Foi menos envolvente. Não deixando de não ser com colaboração, mas não foi tão envolvente como foram algumas das outras atividades. Até porque exige mais deles! Exige maior concentração, exige que eles se exponham mais...

AOS: e o que é que acontecia nesses jogos? Quase sempre eram feitos ao fim da tarde, não é?

AOC: e eles já estão cansados também...

AOS: e eles já estão cansados, ou seja, e esses jogos tu fazias quase sempre com eles, depois das três e meia (15h30). Ou às três(15h).

Entrevistadora: Sim, às três (15h). Às vezes havia um ou outro que começava às duas e meia (14h30).

AOS: E então a essa hora, eles também já estão muito... se calhar se os jogos fossem feitos...

AOC: De manhã...

AOS: Às nove (9h) ou às nove e meia (9h30), às dez (10h) ... eles estão com outra dinâmica. Às três (15h) da tarde eles já começam a ficar um bocadinho cansados. Talvez por isso, mas mesmo assim, eu acho que eles gostaram.

AOC: Sim, e eu também acho. Só que acho que eles... lá está!

Entrevistadora: Não se envolveram tanto...

AOC: Não se envolveram tanto porque isso não tem só a ver com o facto, penso eu, não tem só a ver com o facto de ser mais tarde ou de ser... é porque exige mais deles em termos de concentração e de exposição.

AOS: pois...

AOC: E eles não gostam de se esforçar para pensar e muito menos expor-se.

(silêncio)

Entrevistadora: Pois... está bem. Sexta pergunta, qual consideram ser o contributo do projeto para o desenvolvimento pessoal e social?

AOC: Ah...

Entrevistadora: No que é que este projeto contribui para o desenvolvimento pessoal e social deles?

AOC: pronto, pessoal desenvolveu ... socialmente desenvolveu mais do que pessoal.

(pausa para atendimento de telefone)

Entrevistadora: vamos voltar, qual é o contributo do projeto para o desenvolvimento pessoal e social? A nível pessoal e social, no que é que este projeto contribuiu? Estavas a dizer que a nível social...

AOC: eu acho que contribuiu mais para o nível social do que pessoal, embora ambos estejam interligados, não é? Porque eu acho que social eles conseguiram ganhar com isso ao serem melhor vistos pelos outros e eles próprios também se relacionarem melhor. Pessoal... é temporário!

Entrevistadora: é temporário? Como assim?

AOC: Na altura resultou muito bem, no próximo ano volta com outro projeto. Porque esse já foi anulado.

(risos)

AOS: Não, eu acho que...

AOC: achas que?

AOS: acho que para o ano devíamos continuar com o mesmo projeto!

AOC: Então é o que eu estou a dizer AOS!

AOS: Não, com outro não, com o mesmo!

AOC: Não, com outro igual!

AOS: Ah! Com o mesmo projeto!

AOC: Versão soft porque senão também vais cansar...

AOS: Não, porque estas coisas de eles irem comprar as senhas, passar o cartão, ir à papelaria, são rotinas do dia a dia. Pelo menos do dia a dia aqui na escola...

AOC: Sim, mas o projeto não se envolve só nas rotinas do...

AOS: Pois mas...

AOC: do passar o cartão, estamos a falar no geral...

AOS: Depois as regras... as regras...

AOC: Se lhes vais apresentar os mesmos jogos vão enjoar.

AOS: Não... os mesmos jogos não.

AOC: Mas, não os podes deixar de parte. Porque a nível pessoal “reset”. Cansa muito os neurónios nas férias.

(silêncio)

AOC: agora a nível social, sim! Eles ficaram com muito mais valia, uma melhor mais valia porque os outros miúdos no próximo ano vão vê-los com outros...

AOS: olhos.

AOC: com olhares completamente diferentes!

AOS: vão procura-los, porque eles este ano...

AOC: Vão procura-los para brincadeiras.

AOS: este ano até já vinham aqui à sala da unidade. E gostavam de estar com eles.

Entrevistadora: Isso a nível social...

AOC: Social...

Entrevistadora: O que é que dizem de ter sido o contributo a nível pessoal para os miúdos?

AOC: Para eles a nível pessoal foi apenas temporário, a meu ver. Vai esquecer.

Entrevistadora: Pronto, a nível das regras...

AOC: As regras eles vão...

Entrevistadora: Os recados...

AOC: vão esquecer-las porque eles em casa vão anular tudo o que foram regras, porque não são iguais e eles precisam das rotinas que vão ser interrompidas por um período de férias.

(silêncio curto)

Entrevistadora: Ok mas enquanto decorreu...

AOC: enquanto decorreu foi muito importante a nível pessoal então, ... aprenderam a tal autonomia e autoconfiança também.

Entrevistadora: ok. Então e que outras áreas consideram que teriam sido importantes ver trabalhadas, para além destas?

AOC: outras áreas?

Entrevistadora: sim, ah..., sim outras áreas... fizemos os jogos de rua para desenvolver a nível social, as regras, os recados para desenvolvimento de autonomia... as emoções para compreenderem um bocado as emoções e pronto, para começarem a perceber e a expressar-se... que outras áreas é que consideram que deveriam ter sido trabalhadas? Ao invés destas ou complementares a estas...

AOC: ao invés, não me parece, complementares sim. Poderiam ser trabalhadas áreas de... se calhar de higiene, acho que eram muito importantes, de hábitos, os tais hábitos de higiene e cuidados do corpo como abotoar bem o casaco, como pentear bem o cabelo, como pôr nas meninas, por exemplo, um batom para o cieirol, acho que essas áreas podiam ser muito bem trabalhadas. Ou poderiam vir a ter vantagem se fossem trabalhadas.

(silêncio)

Entrevistadora: Acrescentas alguma coisa AOS?

AOS: Não, assino em baixo.

(risos)

Entrevistadora: Pronto, então a última pergunta é, na vossa opinião o que é que poderia, ou deveria ter sido diferente?

(silêncio)

AOC: na minha opinião não acho que fosse necessário ser diferente. A diferença não me parece que fosse vantajosa, não tinha de ser diferente, o que foi, foi bem. Foi bom, foi positivo. Como a AOS enumerou, e muito bem, e eu concordo, é que se calhar a persistência foi deficiente, por falta de espaço e de tempo.

Entrevistadora: é só isso que...

AOC: é só isso que eu acho...

Entrevistadora: que acham que deveria ter sido diferente? A nível de jogos, algum jogo diferente...

AOC e AOS em uníssono: não, não, não, não!

AOS: acho que os jogos eram...

AOC: os jogos estavam extremamente adequados...

AOS: adequados, sim.

Entrevistadora: as regras...

AOS: não, não...

AOC: as regras extremamente bem definidas...

AOS: sim, sim. Não podia ser mais porque quando se complica, pior. Tem que ser, tinha que, para estes miúdos tinha que ser...

AOC: tinha que ser coisas básicas e simples...

AOS: básicas e simples, e isso era o que nós tínhamos. Eu só acho também que poderia ter falhado alguma coisa era pela rotina aqui na sala e por não teres mais ajuda. Tiveste pouca ajuda.

Entrevistadora: E a nível das regras e dos recados? Algum outro recado que deveria ter feito? Ou...

AOC e AOS em uníssono: Não, não...

Entrevistadora: Ou outra regra... outra forma de colocar as coisas...

AOC: não me parece... foi a forma certa e a possível, não só sendo certa, também a possível, para as patologias que eles têm e para as coisas que eles estão rotinados...

Entrevistadora: e a nível dos jogos, noutra sítio, noutra local, a outras horas...

AOC: não, acho que foi o tempo ideal. É claro que também sendo feito no período de inverno ou de uma primavera não vinda, também teve alguns inconvenientes, que também veio, para além doutras coisas, delimitar o tempo... delimitando o espaço, delimitou o tempo. Portanto isso (tempo limitado) também foi algum... algum...

Entrevistadora: constrangimento?

AOC: constrangimento na atividade, nas atividades, |mas de resto correu, acho que foi bom, foi o que foi possível, foi... o que foi feito, foi o possível.

Entrevistadora: pronto, e querem acrescentar alguma coisa ao que disseram... rematar com alguma coisa...

AOC: quero! Eu quero rematar!

(risos)

AOS: a AOC quer!

Entrevistadora: a AOC é boa para rematar!

AOC: Eu quero rematar.

AOS: Vá, remata lá!

(risos)

AOC: Ah... o que eu queria dizer-te, uma vez que a entrevista é feita para ti... eu queria dizer-te que acho que era importante para dares continuidade e melhorares talvez mais ainda o teu perfil, o que é muito... era no futuro arranjares um trabalho e que pudesses pôr em prática tudo aquilo que já fizeste connosco, e ainda mais porque sei que tens capacidade para... para completares tudo isso e fazer ainda muito mais.

Entrevistadora: Muito obrigada!

AOS: e eu queria agradecer-te por estes meses que passaste connosco...

(risos)

AOC: sim, mas isso também eu te estou eternamente grata pela ajuda que nos deste, não é?

AOS: não...

AOC: não só pelo projeto, é por toda a ajuda dada!

Entrevistadora: pronto, muito obrigada eu! Foi bom estar cá e aprender convosco!

(risos)

AOC: porque é assim, não foste só tu que aprendeste connosco, nós aprendemos muito contigo... mesmo... mesmo, mesmo!

Entrevistadora: acredito, foi assim um...

AOC: grande lição! Porque é assim... aliás! As coisas só são benéficas se ambas as partes aprenderem umas com as outras, isto do meu ponto de vista. Só é benéfico para as partes se eu aprender contigo e tu aprenderes comigo, senão não é benéfico. Depois tu conseguiste ensinar-nos uma coisa... uma coisa que tu nos conseguiste ensinar, a mim, é que não tendes uma obrigação, nem ganhando nada com isso, foste muito capaz... e isso para mim, foi uma grande aprendizagem. É um grande ensinamento. Porque deste muito de ti sem nada te darmos em troca... e isso foi muito importante. Em todos os momentos, não foi só num momento. Foi em todos os momentos, nos mais difíceis, nos mais alegres, nos mais fáceis... tu estiveste sempre lá, ou sempre cá, junto de

nós. De tal maneira que eu cheguei a pensar que tu já fazias parte da obrigação desta sala. E se calhar não fui só eu.

(risos)

AOC: e de te darmos responsabilidades, com as quais, as quais tu não tinhas e que nós, sem querer, provavelmente alguns de nós, sem querer te fizemos passar essas responsabilidades...

(silêncio)

Entrevistadora: querem acrescentar mais alguma coisa?

AOC e AOS: não.

Entrevistadora: pronto, agradeço esta vossa ajuda, a vossa colaboração e vou transcrever isto tudo e depois mostro-vos ok?

AOS: Sim.

Entrevistadora: Muito obrigada!

(fim de entrevista)

Anexo J3. Análise de conteúdo da entrevista à professora de educação especial

Análise da entrevista à professora de educação especial da UEE						
Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Opinião sobre o projeto de intervenção ao nível da sua adequação e relevância	Relevância do projeto	A nível das atividades relacionadas com as emoções	Necessidade de desenvolver competências relacionadas com as emoções	“(…)e fazer enquadrar o que é uma coisa, e o que é que é outra (…);“(…)e saber distinguir(…)”;“(…)e o que é que nos leva a ficar assim(…)”;“(…)depois fazer também uma relação cada vez mais complexa (…);“(…)com momentos do dia, relacionar, fazer a ponte com o estado de espirito (…);“(…)com ações(…)”;“(…) com atividades que se vão passando ao longo do dia (…);“(…) que se passam lá em casa (…);“(…) que se passam com eles (…);“(…) que se passam com as pessoas da família deles (…);“(…), e com as pessoas com quem eles estão e com quem eles se dão (…);“(…)E desenvolver estes aspetos da emoção, são, de facto é um trabalho muito difícil de se conseguir fazer mas muito necessário e muito importante”	12	12
		A nível do currículo dos alunos	Pertinente a integração das atividades desenvolvidas no projeto no currículo e rotina diária dos alunos	“(…) e diria até que são... eu acho que estas atividades deveriam estar integradas na rotina diária destes alunos (…);“(…) e que faz todo o sentido, tanto em diversos ambientes, tanto em ambiente de sala de aula, como no exterior, fazer este trabalho.”;“Sim, e devia fazer parte da planificação anual e diária destes jovens, deste grupo de jovens.”;“Como digo, na minha perspectiva, este trabalho devia fazer parte integrante de um plano curricular dos alunos.”;“Devia, na minha opinião, não ser até... ou, devia ser, como se diz... livre para quem quisesse participar, mas isto devia fazer parte do programa da escola.”;“da própria escola”;“Portanto do plano curricular”;“Devia fazer parte do plano curricular dos alunos”;“este tipo de atividades aos alunos, sim”;“Diariamente, na minha opinião”;“(…) e que isto fosse uma prática diária nas nossas escolas”	11	11
		A nível geral	Apreciação muito positiva do trabalho realizado	“(…) que a Rafaela também conseguiu fazer muito bem (…);“não... muito bem”;“..., portanto a Rafaela conseguiu fazer, passar por tudo isso”;“(…)portanto acho que esse trabalho também foi muito bem feito da forma como foi feito também (…);“(…)portanto trabalhando sempre num sentido construtivo, também acho que foi muito bem”;“	5	8

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Opinião sobre o projeto de intervenção ao nível da sua adequação e relevância	Relevância do projeto	A nível geral	Pertinência do projeto em geral	“pronto, acho que tem toda a pertinência no trabalho a desenvolver com este grupo de alunos.”; “(...) e foram focados neste projeto que foi implementado.”; “muito pertinente (...); “	3	8
		A nível das atividades sociais no recreio	Realização de atividades de interação social foram uma mais-valia	“Eu acho, por excelência”; “Olhe, lá está, os alunos precisam é de, o barulho que eles fazem no refeitório devem vir fazer cá para fora, a jogar, a interagir uns com os outros, não é ali dentro”; “. E eu acho que o canalizar até, para estas atividades até isso se revela uma mais valia e muito positiva porque este tipo de atividades, não é? Exigem o movimento, o correr, o saltar...”; “(...) agora cá fora sim, para correr, para saltar, para... sim claro”	4	4
		A nível da expressão corporal	Promoção de oportunidades de expressão corporal	“(...) Portanto, experienciar e conseguir, não é verbalizar, é conseguir expressar corporalmente (...); “(...) portanto é uma expressão não-verbal (...); “(...) conseguir fazer com expressões (...); “(...) e fazer imitação (...); “	4	4
		A nível da continuidade do projeto	Importância de dar continuidade às atividades desenvolvidas	“(...) mas lá está, tinha que ser agora uma coisa continuada (...); “(...) portanto, e fazia todo o sentido que isto fosse continuado, não é?”; “fazia todo o sentido (...); “	3	3
	Adequação do projeto	Relativamente às potencialidades das atividades desenvolvidas	Os jogos promoveram oportunidades de socialização entre alunos	“É pena, porque eu acho que são promotores, estes jogos são promotores da socialização (...); “(...) da interação (...); “(...) do partilhar (...); “(...) da relação (...); “(...)do saber estar (...); “(...) do saber brincar (...); “E um maior... permitia pelo menos maior relação (...); “, isso acho que é o mais importante”; “É que tudo isto é alargar o leque de relações (...); “(...)do estabelecer relações, para fora daquilo que lhes é normal no dia-a-dia(...); “E de facto, todas as atividades que permitem desenvolver estas duas áreas são muito importantes.”; “A parte do brincar, a parte do interagir, a parte do saber aceitar, do conseguir participar, do relacionamento... portanto são fatores que foram trabalhados e que são muito importantes para o desenvolvimento destes jovens, como disse”; “...a parte da interação, a parte social...”; “portanto todos esses aspetos foram relevantes (...); “	14	45

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Opinião sobre o projeto de intervenção ao nível da sua adequação e relevância	Adequação do projeto	Relativamente às potencialidades das atividades desenvolvidas	As atividades possibilitaram um melhor autoconhecimento dos alunos e conhecimento dos outros	“(…) do conhecimento (…); “Um maior conhecimento dos outros (…); “(…) da consciência do que eles são capazes de fazer (…); “(…) até onde é que eles conseguem ir”; “(…) permite aos outros um conhecimento maior sobre as diferenças de cada um, mas também permite uma aproximação (…); “(…)ou seja, permite identificar diferenças assim como permite identificar semelhanças”; “(…)ou seja, ao mesmo tempo que estamos a diferenciar que uns fazem assim, outros fazem de outra maneira, mas todos são capazes de fazer, e todos fazem”; “(…)também há situações que todos conseguem fazer de determinada maneira”	9	
			As atividades promoveram convergência de interesses e partilhas	“Ou seja, há aqui uma convergência de interesse (…); “(…) pelo gostar de fazer (…); “(…) pelo gostar de partilhar (…); “(…) pelo competir (…); “	5	
			As atividades promoveram momentos de ocupação saudável e novas perspetivas de vida	“(…) de uma série de coisas, pronto”; “(…) ocupava-os de uma forma saudável em termos do desenvolvimento de muitas competências que já vimos (…); “do saber... pronto, e se calhar até, futuramente, dava outro... sei lá, outro crescimento, outra perspetiva de vida a estes alunos, eu acho”; “Outra perspetiva de vida”;	5	45
			As atividades fomentaram o desenvolvimento de competências de comunicação e linguagem	“(…) da comunicação (…); “(…) da linguagem (…); “(…) e comunicação uns com os outros (…); “, isso acho que é o mais importante”; “(…) mas também a parte do desenvolvimento, comunicação, comunicação verbal e comunicação não-verbal”	5	
			As atividades impulsionaram o desenvolvimento social	“Estas atividades são excelentes para isso, em termos sociais pois claro”; “Estas atividades são promotoras de um desenvolvimento ... e social”	2	
			As atividades promoveram o desenvolvimento pessoal	“Estas atividades são promotoras de um desenvolvimento pessoal (…); “(…) pessoal”	2	
			As atividades facilitaram o respeito pelas regras estabelecidas	“(…) do respeito pelas regras (…)”	1	

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Opinião sobre o projeto de intervenção ao nível da sua adequação e relevância	Adequação do projeto	Relativamente às potencialidades das atividades desenvolvidas	As atividades promoveram o desenvolvimento da autonomia	“E todas as atividades que foram desenvolvidas, foram de encontro às autonomias que são necessárias desenvolver (...)”;	1	45
			As atividades impulsionaram o desenvolvimento da motricidade	“Porque eles, esta parte das atividades também trabalha muito este fator da motricidade (...)”	1	
		Relativamente às características das atividades desenvolvidas	Utilização de materiais de natureza diversa	“(…) teve uma variedade de materiais (...)”; “(…) desde os balões (...)”; “(…) as caixas (...)”; “(…) os skates (...)”; “os materiais, a diversidade (...)”; “(…)e utilizando também diferentes materiais (...)”; “(…)pela diversidade do material (...)”; “Os materiais inclusivamente reu ... como é que se diz?”; “sim.”; “O papel (...)”; “(…)as caixas de cartão...”; “as garrafas...”; “Isto em termos financeiros, os custos destes materiais e isso também é muito importante”; “Essa parte é muito importante, os jogos serem construídos com materiais...”; “ou recicláveis, também é muito importante”; “E não se gastar a parte financeira, portanto dos custos que isto comporta, ou não comporta, no caso”	16	36
			Desenvolvimento de diferentes atividades sobre uma mesma temática: emoções	“(…) e diferentes atividades, para se conseguir trabalhar o aspeto das emoções.”; “A construção das caras (...)”; “(…) depois a representação (...)”; “(…)a associação do que é uma coisa e com a cara, portanto dizer o que é uma coisa e associar à carinha que é, (...)”; “(…)e também a parte de expressão, fazer por imitação, fazer um, fazer o outro, (...)”; “(…), pela diversidade de atividades que foram implementadas para trabalhar estas noções e emoções, noções “barra” emoções, pronto (...)”	6	

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Opinião sobre o projeto de intervenção ao nível da sua adequação e relevância	Adequação do projeto	Relativamente às características das atividades desenvolvidas	Realização em vários espaços do contexto educativo	“(…) obedeceu a vários espaços (…);“(…) portanto foi desenvolvido em vários locais, tanto no interior, portanto no ambiente fechado, (…);“(…) como num ambiente aberto, portanto no exterior (…);“(…) o local onde foi desenvolvido (…);“(…) tanto no interior como no exterior (…)”	5	
			Recurso ao contacto pessoal e ao e-mail para divulgação das atividades do projeto nas turmas	“Ou seja, nós fizemos aquilo que era necessário fazer em termos da divulgação do projeto, (…);“(…) nas turmas que participaram, fizemo-lo da forma mais também...”;“através do contacto de e-mail (…);“(…) do contacto presencial...”;“portanto, esse trabalho foi feito (…)”	5	36
			Utilização de estratégias pertinentes	“(…) que foram construídas, mais uma vez também, muitíssimo bem (…);“(…), na minha opinião, muito pedagógico (…);“portanto, uma série de estratégias (…)”	3	
			Assunção de um caráter lúdico e recreativo	“(…) e abordaram também outros aspetos, não só o aspeto lúdico, o recreativo, (…);”	1	
		Relativamente às características dos alunos	As atividades tiveram em conta o perfil de desenvolvimento dos alunos	“(…) tendo em conta o perfil dos alunos (…);“(…) tendo em conta a atividades que se desenvolvem na sala (…);“(…) tendo em conta aquelas características que nós conhecemos de cada um deles (….) que não pode ser aceiteada e não é positiva (…)”	3	3
		Relativamente à calendarização	Apresentação de uma calendarização pertinente	“mais... acho que este projeto teve uma calendarização muito boa (…);“em relação à calendarização porque obedeceu aqui a vários tempos durante o dia (…);“(…) os tempos em que foram desenvolvidos (…)”	3	3
Vantagens do projeto e constrangimentos	Vantagens para profissionais	Colaboração entre professores	Professores colaboraram, não se registaram dificuldades	“não houve qualquer dificuldade com os professores (…);“(…) todos eles nos receberam muitíssimo bem...”;“e colaboraram muitíssimo bem (…)”	3	3
		Promoção de oportunidades de aprendizagem entre profissionais	Promoção de um crescimento mútuo	“então, em primeiro lugar também queria agradecer o facto de ter estado connosco, porque foi um crescimento mútuo para ambas as partes, portanto da parte da Rafaela e da parte da equipa.”	1	1

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Vantagens para alunos com PEA e PDI	Desenvolvimento de competências de autonomia social	Crescimento ao nível da autonomia social	“Para já, eu acho que tem crescimento ao nível das autonomias (...)”; “(...) também toca nesses aspetos, porque estas atividades também permitem que eles possam conhecer-se melhor a eles em termos do que é que são capazes de fazer, e isto também é importante, é muito importante.”; “Escolar, e ao conseguirem estar, ir desempenhar uma função dentro da escola (...)”; “com outra pessoa que não estavam habituados a fazê-lo, não é? Para irem ao portão e já irem em pequenos grupos (...)”; “(...) ou grupos de dois, (...)”; “(...) ou até individualmente alguns, (...)”; “(...) ou grupos de três.”; “Portanto esse trabalho de autonomia social também foi implementado através desta situação dos cartões.”	8	8
		Participação na construção dos materiais a usar nos jogos	Construção de materiais pelos próprios alunos	“(...) teve a vantagem dos materiais serem construídos pelos próprios alunos (...)”; “(...) também terem participado na construção de alguns dos materiais...”; “portanto em que houve um envolvimento direto da parte dos alunos e isso é muito importante (...)”; “(...)a construção que permitiu os próprios alunos construírem estes os materiais com que vão jogar, ou seja, os materiais em si”; “(...)os alunos terem participado na construção de alguns dos materiais (...)”; “(...)porque foram construídas também, com os alunos (...)”	6	6
		Desenvolvimento de competências sociais	Saber estar em grupo	“as regras permitiram-lhes saber estar em grupo (...)”; “(...) permitiram-lhes saber como é que se funciona em grupo (...)”; “(...) o que é que nós temos que fazer para conseguir funcionar em grupo (...)”; “Irem desenvolvendo competências com eles, não só competências sociais (...)”	4	5
			Respeito pelo outro	“(...) permitiram-lhes saber o que é o respeito pelo outro (...)”;	1	
		Desenvolvimento de competências pessoais ligadas às emoções	Conhecimento sobre emoções	“(...) e viu-se pelas respostas que eles foram dando...”; “(...) e através dos exercícios que foram fazendo (...)”	3	4
Identificação de emoções pelas expressões faciais	“Hoje em dia nós conseguimos, e nós fizemos esse exercício, a cara e associar a palavra inclusivamente à cara correspondente (...)”		1			

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Vantagens para alunos com PEA e PDI	Desenvolvimento de competências pessoais	Estabelecimento de limites	“(…) permitiram-lhes estabelecer limites (…)”	1	
			Compreensão das consequências face ao incumprimento de regras	“(…) e quais são as consequências que podemos ter caso não sejam aplicadas aquelas regras (…)”	1	2
		Desenvolvimento de competências motoras	Desenvolvimento da capacidade motora	“(…) mas também competências motoras.”; “dá-lhe perspetivas motoras, não falei da parte motora que é muito importante também.”	2	2
		Aceitação por parte de alunos com DT	Aceitação pelos outros	“(…) houve aceitação (…)”	1	1
	Vantagens para todos os alunos	Oportunidade de os alunos participarem em atividades acessíveis a todos	Dar oportunidade a que o grupo fosse alargado	“(…) a parte de inclusão (…); “(…) portanto, dar oportunidade a que o grupo fosse sempre um grupo alargado e de uma forma sem ser por obrigação, portanto, ser de uma forma intencional (…); “(…) quem queria jogar, jogava, quem não queria, não jogava (…)”	3	3
				O envolvimento dos alunos da UEE	“E depois há sempre a aceitação que teve do grupo onde incidiu o projeto e as atividades propriamente ditas (…); “(…) eu acho que o envolvimento foi... em relação aqui aos alunos da unidade, eu acho que foi total (…); “(…) o envolvimento dos alunos (…)”	3
		Adesão dos alunos que frequentam a UEE às atividades	Houve envolvimento dos alunos das turmas	“(…) mas também das outras turmas todas que estavam envolvidas (…); “(…) que eu, para uma primeira experiência, acho que foi muito positivo”; “(…) em relação às turmas e à comunidade escolar daqui onde foi aplicado, houve envolvimento (…)”	3	3

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Constrangimentos relacionados com o contexto educativo	Restrições ao nível da disponibilidade para inserir as atividades na rotina dos alunos	Limitações ao nível do tempo disponibilizado pelo contexto educativo para integrar as atividades do projeto na rotina dos alunos	“(…) acabam por ser um fator que constitui uma desvantagem relativamente à introdução de outras atividades na escola (…); “(…) que qualquer informação que venha, ou qualquer atividade que venha de fora, há sempre uma certa dificuldade em tentar encaixar e arranjar um tempo para que isto possa ser feito.”; “E que não permite, (…); “(…) não é flexível ao ponto de permitir arranjar tempos...”; “é difícil!...”; “Para se encaixar, para se introduzir outras coisas, pronto.”; “(…) portanto isto precisa de ser uma coisa muito bem organizada”; “portanto há aqui uma série de critérios que têm que ser... pronto, vistos, não é? E equacionados para que isto se possa pôr em prática, portanto, não é fácil assim, pronto.”; “as desvantagens é o tempo”; “Ter um tempo...”; “portanto o tempo, neste sentido, o tempo para se desenvolver estas atividades, (…); “(…) o tempo disponível”; “Outra... e a Rafaela lembra-se disso, a gente... quando é que vamos fazer (…); e quando é que vamos à turma”; “(…) no entanto como são turmas diferentes, têm horários diferentes”; “(…) mas também não tivemos tempo para isso (…); “Dado as condicionantes do tempo (…); “(…) até em, não é em detrimento, mas se calhar sim porque a gente também não tem horas, não se consegue fazer tudo (…)”	22	32
			Horário escolar dos alunos muito preenchido	“Talvez o elevado número de horas que os alunos passam na escola, (…); “(…) o elevado número de atividades que têm, (…); “(…) as obrigações escolares (…); “(…) ou seja, os alunos têm uma carga horária tão grande (…); “(…) e com tantas atividades ao longo do dia (…); “Porque está relacionado com, na minha opinião, com o currículo que estes alunos têm na escola, que é um currículo, no meu entender, pesado em termos da carga horária.”; “(…) dos horários (…); “a organização curricular (…); “(…) as outras obrigações curriculares que envolve outras disciplinas, outras pessoas, outras tudo...”	9	
			Dificuldade em conciliar o currículo dos alunos	“(…) mas, uma desvantagem talvez seja, como isto é um universo tão grande, há sempre coisas que não se conseguem conciliar e há sempre coisas que falham.”	1	

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Constrangimentos relacionados com o contexto educativo	Imprevistos	Interrupções de atividades	“ou porque toca o telefone e a professora tem não sei quê (...)”	1	
			Mudança no horário dos profissionais	“(...) ou porque agora a AOS não está cá porque vai fazer o apoio não sei onde...”	1	2
	Constrangimentos relacionadas com os alunos	Preferência pelo uso de tecnologias	Preferência das pessoas para usar tecnologias móveis e não tanto jogos de natureza mais tradicional	“(...) outra desvantagem é... talvez a mentalidade de algumas pessoas que não estão muito abertas para os jogos.”; “Hoje em dia é tudo muito computadorizado e muito telemóvel (...)”; “(...)e muito, tudo muito eletrónico.”; “E eu acho que já se perdeu um bocadinho aquelas brincadeiras que nós fazíamos no nosso tempo de estudante.”; “(...)as redes sociais, estas novas formas de socialização, também não ajudam à implementação destas atividades, também são uma desvantagem (...)”; “(...)porque mesmo nos intervalos nós vemos os alunos com telemóveis (...)”; “(...) e em camadas mais velhas, portanto, os jovens de maior idade, mais ainda.”; “É impensável num secundário, por exemplo no 10º, 11º e 12º, fazer alguns destes jogos que eu fazia com dezassete, com dezoito...”; “Jogos tradicionais, por exemplo, como se fazem nas aldeias ainda, e nas províncias, o jogar à malha, portanto, este tipo de jogos é impensável já nós conseguirmos ver isso aqui.”; “(...)e da parte de não serem atividades que eles estão habituados a desenvolver no recreio.”; “Eles substituem, portanto (...) ... o facto de serem atividades novas para eles num espaço que não é habitual estarem a desenvolver estas atividades.”; “Afastava outro tipo de utilizações, de lá está, de telemóveis, e computadores, e outras coisas (...)”; “(...)que eu acho que é muito importante para vir substituir aquilo que a gente já disse, os telemóveis e os computadores nos intervalos.”; “Em vez de andar à porta a fumar cigarros e com o telemóvel (...)”	15	15

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Constrangimentos relacionados com os alunos	Características pessoais dos alunos	Temperamento menos positivo manifestado pelos alunos	“as próprias variáveis dos alunos temperamentais que não nos permitem muitas vezes desenvolver isto, não é?”; “Porque eles têm que estar disponíveis, e se há um que não está, e se acontece qualquer situação nós temos que intervir, logo isso nos rouba tempo (...)”; “(...)logo isso é um critério que vem, é uma entropia, vem causar uma entropia, portanto, e nós temos disso aqui como a Rafaela sabe, todos os dias, a acontecer todos os dias.”; “ou porque nos entra o D (...)”; “(...)ou porque a MS se atira para o chão (...)”; “(...)ou porque o S dá o pontapé (...)”; “Como, sei lá, algum tem uma crise, isso são coisas que a gente tem que priorizar em relação a tudo o resto.”	7	7
	Constrangimentos relacionados com as atividades	Fraca divulgação das atividades	A divulgação das atividades deveria ser mais abrangente e cativar a comunidade educativa	“(…) em primeiro lugar, é a parte de conseguirmos captar a atenção da comunidade educativa para conseguirmos implementar isto de uma forma mais abrangente.”; “se calhar a gente também poderia ter feito aqui de outra maneira (...)”; “(...)também ao principio para dar a mostrar a atividade e...”; “lá está, como são atividades que normalmente eles não fazem, se calhar nós podíamos fazer”; “(...)a divulgação de outra maneira mas também não estou a ver como, sinceramente.”	5	5
		Fraca sistematização de atividades	Falta de implementação das atividades na rotina dos alunos	“eu acho que a gente tem que trabalhar a sistematização das autonomias (...)”; “(...) maior insistência (...)”; “Segundo, a sistematização e a intensificação destas atividades no dia-a-dia, nas rotinas diárias dos alunos.”; “Era sermos mais incisivos e priorizarmos este trabalho.”	5	5

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Opinião sobre o Papel da educação social no projeto e sugestões para o futuro	Sugestões relativas ao contexto educativo	Relacionadas com os profissionais	Maior consciencialização da equipa para a importância da promoção da autonomia	“Para conseguirmos desenvolver... isto, isto, o que se poderia fazer é nós todos pensarmos que isto tem que ser feito desde que a gente entra, até que a gente sai.”; “Este trabalho de autonomias, e há muita gente, inclusivamente, até aqui dentro da nossa equipa, que ainda não está bem formatada a esta...”; “... porque têm muito o instinto da superproteção (...); “Mas a certa altura nós temos que começar a trabalhar (...); “(...)e a deixá-los fazer e a criar as autonomias, e às vezes isto é difícil para as pessoas.”; “Porque têm medos, porque acham que eles não conseguem, porque têm medo que possa acontecer, ou porque sejam mal-entendidos, mas é evidente que tudo isso pode acontecer.”; “E havendo uma equipa responsável estas coisas têm que se fazer, temos que correr alguns riscos, para que eles possam desenvolver.”; “Porque no fundo todos nós corremos riscos no nosso desenvolvimento, todos, todos, sem exceção!”; “E só assim é que nós conseguimos desenvolver .”; “Eles também têm que correr.”; “(...)e consciencialização da equipa, de todos, que isto é de facto necessário e importante.”; “Primeiro, consciencialização da importância do desenvolvimento e da implementação destas autonomias e destas atividades.”	12	18
			Presença constante do educador social	“vinha cá todos os dias, era o que eu queria (...); “(...) que viesse cá todos os dias.”; “(...) a toda a hora (...)”	6	
		Relacionadas com o trabalho com os alunos que frequentam a UEE	Reformulação da organização do trabalho da UEE	“Se calhar temos que mudar aqui também um bocadinho a nossa forma de estar e a nossa própria organização.”; “há outras que se calhar podemos fazer de maneira diferente.”; “Quando eles passam de um... até o próprio ciclo em si (...) Vamos lá ver, isto até é um contrassenso.”	12	
			Desenvolvimento de competências académicas com os alunos	“é assim as outras áreas não fazem parte da área da Rafaela que eu gostaria de trabalhar com estes alunos que são... quer dizer uma não faz, que é a parte escolar (...); “(...)é a parte escolar, portanto, de competências académicas (...); “(...)mais académicas, particularizando ou concretamente, a leitura (...); “(...) a escrita (...); “(...) o cálculo (...); “(...) e o conhecimento.”	3	

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Opinião sobre o Papel da educação social no projeto e sugestões para o futuro	Sugestões para futuros projetos	Nas escolas	Divulgação dos jogos noutras escolas	“E fazer a divulgação também para outras escolas (...); “educadores sociais, e irem às escolas fazer a divulgação destas atividades, destes projetos.”; “Isto só vai ser incluído nas escolas quando alguém andar pelas escolas a fazer esta divulgação (...); “era outra coisa que se calhar se poderia fazer é criar um núcleo de formadores, se calhar até, pensando assim mais além, para fazer a divulgação deste trabalho nas escolas, no ministério!”; “. Ir ao ministério, com este projeto, com estes projetos e começar a divulgar a informação e...”; “Por isso, esta coisa do divulgar junto dos órgãos hierárquicos (...)”	10	16
		Na comunidade	Desenvolvimento das atividades noutros espaços da comunidade: parques públicos, bibliotecas, etc.	“Mas há uma coisa que eu acho que poderia fazer todo o sentido, que era alargar... não sei... o contexto, o meio físico e local, ou seja, trabalharmos na comunidade (...); “(...)mesmo fora, nos parques públicos (...); “(...)nos parques de lazer públicos (...); “em bibliotecas...”; “portanto alargar este trabalho da escola.”; “Alargar este contexto escolar (...); “(...)passarmos este trabalho para desenvolver na comunidade (...); “Acho que sim, acho que é um trabalho que se pode fazer e levar este trabalho para as outras escolas e para a comunidade.”	6	
	Qualidades manifestadas pelo educador social	De natureza pessoal	Disponibilidade	“primeiro a sua disponibilidade que eu acho que foi total para...”; “(...) o espírito com que as pessoas abraçam estas iniciativas faz toda a diferença.”	5	9
			Empenho	“e o empenho que teve neste projeto e isso em termos depois do desenvolvimento de todo o trabalho é fundamental.”; “Portanto, a forma (...); “	2	
		Assiduidade	“já vinha (...); “(...) aliás vinha quase todos...”	2		
		De natureza profissional	Relação com os elementos da comunidade educativa	“Depois, portanto, a parte da relação (...); “(...) lá está, tudo isto até está ligado, umas coisas com as outras, a relação que tem com...”; “(...) a relação que tem com as pessoas, que eu acho que também favorece muito este tipo de, a implementação deste tipo de atividades...”	2	

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Informações sobre os alunos	Características dos alunos	Dificuldade na compreensão de emoções e sentimentos	Dificuldade em identificar e perceber as emoções	“olhe, essa parte dos jogos das emoções também acho que é uma lacuna que normalmente esta população de jovens tem (...); “(...) e o entendimento (...); “E do enquadrar, e do ter consciência e o ter maturidade também suficiente para perceber o que é que é pronto, o estar triste (...); “(...) o estar contente (...); “(...) o estar zangado (...); “(...) a raiva (...); “(...)portanto, e sentir estes sentimentos e conseguir encaixá-los nos sítios, nas gavetas certas”; “e experienciar”	8	8
		Dificuldade em adotar um comportamento flexível	Registo rígido	“(...) porque tem um registo muito rígido (...); “neles próprios (...); “	2	2
		Dificuldade na compreensão da comunicação não-verbal	Dificuldade na leitura não-verbal	“(...) têm alguma dificuldade em fazer a leitura das outras pessoas”	1	1
		Dificuldade na autonomia	Dificuldades ao nível da autonomia	“(...) e a parte das autonomias, é uma grande lacuna nesta população.”	1	1
		Dificuldade na interação social	Dificuldades ao nível da interação social	“eu penso que uma das lacunas dos nossos jovens é de facto a parte da interação social (...)”	1	1
	Aspetos pertinentes para o desenvolvimento integral de alunos com PEA e PDI	Desenvolvimento da autonomia	O trabalho das autonomias deveria ter começado mais cedo	“veio (...); “(...) na minha opinião veio tarde, sim”; “Eu acho que este trabalho já havia ter sido começado à mais (...); “(...), aliás, no 5º ano”; “Na minha opinião, no 5º ano”; “Eles vêm do primeiro ciclo completamente... pronto, ok... no 5º ano”	6	8
			Início do trabalho das autonomias este ano	“Em relação às autonomias, eles iniciaram este ano (...); “E isto das autonomias sei que foi uma coisa que só começou a ser trabalhada este ano.”	2	

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Informações sobre os alunos	Aspetos pertinentes para o desenvolvimento integral de alunos com PEA e PDI	Vivência de experiências em diversos contextos	Eles têm que estar e viver experiências noutros contextos	“(…) e graça a Deus os nossos já bem, quando vão ao cinema, quando alguém que... pronto quando vêm uma coisa qualquer diferente, ou ir a um restaurante, ou ir a um museu, ou... os nossos sabem”;“(…)graça a Deus, pronto, sabem tudo isso, mas por exemplo, o estarem numa turma, eles também têm que ir às turmas(…)”;“(…)Eles têm que estar noutros contextos, têm que estar noutros contextos, têm que estar!”;“Só assim é que... têm que andar sozinhos (...)”;“(…)“ah depois levam um empurrão”, pois levam, mas os outros também levam (...)”;“agora não tendo nenhum problema, “ah eles podem empurrar e podem cair”, pois podem! Pois podem, pois podem sim senhora! Então e eu quando tinha a idade deles, e os outros? Qual é a diferença?”	6	8
			Tem de haver um ambiente minimamente tranquilo	“(…) “não podem que daqui a nada está muita confusão...”, está sim senhora, também não é bom até por outras questões, eles irem para as, não, não é bom.”;“Também tem que haver um ambiente que seja minimamente tranquilo”	2	
		Convívio entre os alunos e outras pessoas	É positivo introduzir-se outras pessoas no dia-a-dia	“(…) mas também é bom introduzirem outras pessoas no dia-a-dia”;“Precisamente para alargar, para sair, senão então... não é?”;“Então vinham para aqui com as professoras primárias, com as professoras que tiveram no primeiro ciclo, pronto e continuavam e depois daqui vão para casa, e de casa vão para casa, ou vão com os pais e pronto, e acabou e temos isto aqui assim”;“E claro e depois eles não sabem reagir”;	4	6
			As pessoas de referência para estes alunos são muito importantes	“atenção que as pessoas de referência para estes alunos são muito importantes (...)”;“(…) não podem andar a mudar assim também (...)”	2	

Anexo J4. Análise de conteúdo da entrevista às assistentes operacionais

Análise da entrevista a AOS e AOC						
Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Opinião sobre o projeto de intervenção ao nível da sua adequação e relevância	Adequação do projeto	Ao nível do planeamento das atividades	Atividades bem planeadas e adaptadas aos alunos	“Mas, não os podes deixar de parte.”; “não, não, não, não!”; “os jogos estavam extremamente adequados...”; “adequados, sim.”; “as regras extremamente bem definidas...”; “sim, sim”; “Não podia ser mais porque quando se complica, pior.”; “tinha que ser coisas básicas e simples...”; “básicas e simples, e isso era o que nós tínhamos”; “não me parece...”; “foi a forma certa e a possível, não só sendo certa, também a possível, para as patologias que eles têm e para as coisas que eles estão rotinados...”; “(...)mas de resto correu, acho que foi bom, foi o que foi possível, (...)”; “(...)eu acho que todos os jogos eram muito adaptados a eles (...)”; “eram jogos que eles se conseguiam expressar.”	17	17
		Ao nível da escolha das atividades / jogos	Escolha de atividades funcionais: ir à papelaria, passar o cartão, comprar senhas	“E pronto, lá está, se calhar cada atividade tem a sua importância, umas mais sérias que outras.”; “acho que para o ano devíamos continuar com o mesmo projeto!”; “Então é o que eu estou a dizer AOS!”; “Não, com outro não, com o mesmo!”; “Não, com outro igual!”; Ah! Com o mesmo projeto!”; “Não, porque estas coisas de eles irem comprar as senhas, passar o cartão, ir à papelaria, são rotinas do dia a dia.”; “Foi bom, (...)”; “(...) foi positivo”	8	11
			Escolha de jogos promotores do envolvimento dos alunos: Para-queadas e balões	“a envolvimento era mais rica.”; “No para-queadas vê-se o para-queadas, não é?”; “Nos balões, vê-se balões.”	3	
		Ao nível do tempo de duração	Projeto desenvolvido num período de tempo adequado	“quando começaste a ter tempo (...)”; “(...) e a fazer todos os dias (...)”; “não foi isso (...)”; “mas isso era o suficiente (...)”; “não, acho que foi o tempo ideal”; “eu acho que foi o tempo suficiente, no meu ponto de vista”; “não foi curto nem comprido (...)”; “foi o ideal”; “eu também sou dessa opinião (...)”	9	9

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por									
					indicadores	Subcategorias								
Opinião sobre o projeto de intervenção ao nível da sua adequação e relevância	Adequação do projeto	Ao nível do envolvimento dos alunos nas atividades	Adesão dos alunos com DT a algumas atividades de rua	“Os outros vieram brincar...”; “Vieram se juntar a eles, ...”; “o do balão chamou mais...”; “porque é um jogo mais infantil, penso eu.”; “O do balão porque toda a gente gosta de rebentar balões e faz barulho, e não sei quê...”	5	8								
			Envolvência dos alunos nos recados	“eu acho que foi muito bom”; “que eles se envolveram mesmo com isso.”	2									
		Concretização adequada das atividades	“Quando foi no 3º período eles faziam aquilo muito bem, (...)”	1										
	Relevância	Desenvolvimento de acordo com as condições possíveis	desenvolvimento do projeto nas condições possíveis		“Temos que assumir que isso até pode ter sido aquilo que era possível.”; “Não me perguntes porquê, mas eu senti isto”; “Ou porque nós se calhar também ao brincarmos com isso, se calhar mostrávamo-nos mais, e eles próprios ao estarem a aprender também se mostravam mais, se descontraiam mais...”; “é o que eu sinto”	4	4							
					Dos jogos das emoções	Jogo das emoções foi importante	“Eu achei que o jogo das emoções também foram muito importantes”; “As expressões das emoções, acho que isso também os ajudou.”; “Acho que também foi importante, não só para eles como para nós, (...)”; “(...) também percebê-los a eles quais são as emoções que eles sentem ao desenvolverem a história do jogo.”; “Eu acho que eram”; “E acho que todos, que os jogos, que foram muito bons para eles,”	6	6					
										Do projeto em geral	Projeto relevante na minha opinião	“(...) e acho que foi um projeto bastante importante (...)”; “Foi relevante foi”; “Eu acho que sim (...)”; “(...) que foi bastante pertinente (...)”;	4	4
Das atividades lúdicas	Atividades lúdicas foram importantes	“E as atividades lúdicas também tiveram muita importância.”	1	1										

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Vantagens para os alunos com PEA e PDI	Oportunidade para interagir socialmente com colegas com DT nos jogos de recreio	Oportunidade de interação social entre alunos com PEA / DID e alunos com DT	“a socialização”; “Conseguiram socializar muito mais.”; “Nos jogos conseguiram socializar-se com outros miúdos que...”; “não foram eles que conseguiram, ou seja, eles não fizeram nenhuma conquista a nível de serem eles a irem, mas conquistaram os outros ao virem.”; “sim.”; “São os outros que se juntaram.”; “Foram mais os outros que vieram ao encontro deles do que eles próprios foram ao encontro dos outros.”; “O que primeiro não acontecia, porque havia miúdos que se afastavam quando eles estavam.”; “E agora não (...)”; “(...)até os procuravam para ficar com eles e para interagir com eles.”; “E eu acho que isso foi uma grande vantagem.”; “Acho que essas foram as vantagens básicas”; “Foram as mais relevantes no meio de todas estas coisas que foram feitas”; “e eles próprios também se relacionarem melhor”	15	16
			Adaptação a outros alunos	“(...) por eles se poderem adaptar aos outros meninos.”	1	
		Vivência de momentos divertidos	Alunos gostaram dos jogos de rua	“Foi uma atividade que em eles se divertiram imenso”; “Tal como com os balões, (...)”; “(...) acho que eles também se divertiram muito com os balões.”; “Porque houve jogos que nós víamos que eles estavam... radiantes!”; “olha o jogo do lenço...”; “o jogo do dragão eles adoraram...”; “eles divertiram-se imenso com isso”; “o jogo do dragão é... é...”	8	14
			Alunos gostaram dos jogos de emoções	“(...) e que eles gostavam”; “Eles gostaram de fazer aqueles jogos (...)”; “(...) e até se divertiam com a atividade.”; “com satisfação e...”; “(...) mas mesmo assim, eu acho que eles gostaram.”; “Sim, e eu também acho.”; “	6	
		Desenvolvimento de competências de autonomia	Manifestação de competências para realizar recados com alguma autonomia, circulando nos espaços sozinhos	“Alguma autonomia...”; “(...) quando eles conseguiam ir lá abaixo à papelaria já comprar alguma coisa mesmo sozinhos...”; “Já havia alguns, a C por exemplo, no final já conseguia fazer alguns recados sozinha”; “E começaram a conseguir circular no espaço sozinhos.”; “Sim, eles ganharam...”; “(...)e começaram a fazê-lo ou sozinhos ou com os colegas da unidade.”; “Em relação a essa autonomia acho que foi fundamental.”; “(...)conseguiram ficar mais autónomos (...)”; “O S, como tu dizes, no final já conseguia comprar as refeições sozinho.”; “A J, nós também já víamos que a J já conseguia ir passar o cartão e voltar à sala.”; “Acho que essas foram as vantagens básicas”; “Foram as mais relevantes no meio de todas estas coisas que foram feitas”; “aprenderam a tal autonomia (...)”	14	14

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por	
					indicadores	subcategorias
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Vantagens para os alunos com PEA e PDI	Desenvolvimento de competências comunicativas	Desenvolvimento da comunicação oral	“E isso também os ajudou um pouco a saber verbalizar melhor as suas necessidades.”; “Não é? Acho eu, (...)”; “(...) penso que sim...”; verbalizar aquilo que precisava, (...)”; “(...) que é também a linguagem, (...)”; “Acho que essas foram as vantagens básicas.”; “Foram as mais relevantes no meio de todas estas coisas que foram feitas”; “(...) o falar mais alto (...)”	7	10
			Utilização da mímica para se expressar	“Fazia as mímicas e eles conseguiam se expressar.”; “Havia alguns que nos imitavam, (...)”; “(...) mesmo para eles se expressarem de outra maneira”	3	
		Desenvolvimento de competências pessoais ligadas às emoções	Manifestação de emoções através das cores	“As cores, digamos que é quase que... psicologia... fazê-los sentir emoções através de uma cor.”; “E isso aconteceu, (...)”; “(...)as emoções através de cores.”; “Eles faziam bem a associação, aquilo que nós dizemos que o amor se confunde, ou a paixão, com o vermelho, e etc”; “E a tristeza com o escuro ou com o negro.”; “Eu penso, eu senti isso, que achei que eles estavam a mostrar-nos a nós que também entendem a cor das emoções.”	6	10
			Expressão das emoções	“Se calhar a parte dos jogos de interior, trabalha... o jogo de tabuleiro, por exemplo, e todas as outras, trabalha com eles as emoções, (...)”; “(...) e as outras, não só trabalham as emoções (...)”	2	
			Identificação de emoções	“(...) porque eles identificavam os sentimentos, (...)”; “ (...) havia outros que adivinhavam e que diziam qual era a expressão.”	2	
		Aceitação por parte de um maior número de alunos com DT	Melhor aceitação social por parte de outros colegas	“Deixaram de ser muito mais bem aceites pelos outros do que eles próprios aceitaram.”; “Porque eu acho que social eles conseguiram ganhar com isso ao serem melhor vistos pelos outros (...)”; “Eles ficaram com muito mais valia, uma melhor mais valia porque os outros miúdos no próximo ano vão vê-los com outros...”; “com olhares completamente diferentes!”; “vão procura-los, (...)”; “este ano até já vinham aqui à sala da unidade.”; “E gostavam de estar com eles.”	8	8
		Desenvolvimento de competências sociais e pessoais em geral	Maior desenvolvimento de competências sociais	“socialmente desenvolveu mais do que pessoal”; “eu acho que contribuiu mais para o nível social do que pessoal (...)”; “(...) porque eles conseguiram desenvolver algumas coisas que estavam pendentes”; “(...) começou-se a ver resultados”	4	7

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por	
					indicadores	Subcategorias
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Vantagens para os alunos com PEA e PDI	Desenvolvimento de competências sociais e pessoais em geral	Desenvolvimento de competências pessoais	“pronto, pessoal desenvolveu...”; “Pessoal... é temporário!”; “Na altura resultou muito bem, (...)”	3	7
		Assunção de responsabilidades	Alunos gostaram de fazer os recados e das atividades funcionais	“Eles gostavam imenso, (...)”; “(...) aliás porque eles gostam imenso de andar na rua e acho que foi mesmo...”; “Aliás, eu acho que eles até ficavam à espera que isso acontecesse.”; “é... eles gostavam, (...)”; “(...)eles gostam de ter aquelas atividades, (...)”; “(...)de ter aquela “responsabilidadezinha” de ter que fazer alguma coisa.”	6	6
		Desenvolvimento de competências motoras	Desenvolveram capacidade motora	“(...) como também a parte motora...”; “mais a parte motora (...)”; “(...) digamos o correr (...)”; “	3	5
			Desenvolveram a energia	“Sei lá... Expressam-se de uma outra forma mais ativa”; “Mais... não era mais ativa que eu queria dizer, era mais enérgica.”	2	
		Compreensão da importância de realizar atividades funcionais	Compreensão da importância de realizar atividades funcionais	“Identificar espaços e prioridades.”; “Eu acho que também foi muito importante porque eles conseguiram perceber que o mais importante era ir comprar refeições, (...)”; “carregar cartões, (...)”; “(...) fazer as entradas com os cartões.”; “Acho que eles, não só começaram por perceber o espaço, como a importância e a prioridade desse mesmo espaço.”	5	5
		Desenvolvimento de autoconfiança	Desenvolvimento da autoconfiança	“(...) e autoconfiança também”;	1	1
	Vantagens para os profissionais	Promoção de oportunidades de aprendizagem	Aprendizagens mútuas entre profissionais	“porque é assim, não foste só tu que aprendeste connosco, nós aprendemos muito contigo... mesmo...”; “mesmo, mesmo!”; “grande lição!”	3	3
		Melhoria do conhecimento dos alunos e dos profissionais	As atividades permitiram o conhecimento mútuo entre participantes	“que isto nos ajudou a conhecê-los melhor e a eles também a conhecer-nos a nós.”; “	1	1

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registro	Frequência por	
					indicadores	Subcategorias
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Constrangimentos relativos às atividades e jogos propostos	Alguma desadequação dos jogos selecionados	Falta de entusiasmo dos alunos em alguns jogos de rua	“Se calhar a do para-quedas.”; “o “enche o saco”!”; “(...)então eles não gostavam, (...)”; “(...) não gostaram tanto desse.”; “não se mostraram tão entusiasmados...””; “é, é!...””; “não estavam tão felizes, tão radiantes.”; “	7	37
			Jogo Enche o saco demonstrou ser difícil para os alunos com PEA e DID	“o “enche o saco” era um bocadinho difícil.”; “pelo grau de dificuldade.”; “Era difícil para eles...””; “sim.”; “era difícil porque eles levavam mais tempo a encher os coisinhos e então...””; “o percurso em si, era mais complicado...””; “o percurso em si...””; “	7	
			Jogo do dragão mais adequado a alunos do 1º ciclo	“Eu ia dizer que se alguma coisa que possa não ter corrido da melhor maneira (...)”; “Só a desvantagem...””; “A desvantagem é como eu te tinha dito.”; “o do dragão talvez foi por ser um jogo... se fosse feito num 1º ciclo se calhar eles gostavam mais...””; “Ou então não ser feito como o jogo do dragão, (...)”; “Eu só acho também que poderia ter falhado alguma coisa (...)”	6	
			Falta de entusiasmo dos alunos no jogo das emoções	“Acho que foi um bocadinho menos a das emoções.”; “Foi menos envolvente”; “Não deixando de não ser com colaboração, mas não foi tão envolvente como foram algumas das outras atividades”; “Não se envolveram tanto”; “	5	
			Exigência de maior concentração e exposição de alguns jogos	“Até porque exige mais deles!”; “Exige maior concentração, (...)”; “(...) exige que eles se exponham mais...””; “ou de ser... é porque exige mais deles em termos de concentração e de exposição.”; “pois...”	5	
			Pouca visibilidade de alguns jogos para cativar os alunos com DT	“porque também não tinha muita coisa para chamar as pessoas de fora, não é?”; “Aquilo não se via...””; “não é tão visível.”; “Não é tão apelativo”; “é...”	5	
			Falta de entusiasmo dos alunos em algumas atividades	“Eu acho que nem em todas as atividades eles participaram com o mesmo entusiasmo.”; “Houve atividades que os entusiasmou muito mais do que outras.”	2	

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por		
					indicadores	Subcategorias	
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Constrangimentos relativos às atividades e jogos propostos	Fraca regularidade e sistematização de atividades	Falta de rotina no desenvolvimento das atividades	“Acabava por não haver rotinas”; “Fazia-se um dia, dois ou três dias não fazíamos, depois fazia outro dia...”; “(...) era preciso ter sido feito com mais regularidade”; “sim”; “Ou seja, tu tiveste três meses, ou seis meses, não é? Nesses 6 meses, se todos os dias conseguisses...”; “(...) se houvesse rotina”; “Se fosse feito sempre, (...)”; “(...) todos os dias aquela rotina, (...)”; “(...) fazer sempre as mesmas coisas, (...)”; “(...) coisa que não acontecia...”; “só começou a acontecer nas duas últimas, ou três últimas semanas do final do 3º período...”; “Sim, isso.”; “Como a AOS enumerou, e muito bem, e eu concordo, é que se calhar a persistência foi deficiente, (...)”	13	13	
		Desadequada escolha do momento do dia para realizar os jogos	Realização dos jogos no período da tarde quando os alunos já estão cansados não foi favorável	“e o que é que acontecia nesses jogos? Quase sempre eram feitos ao fim da tarde, não é?”; “e eles já estão cansados também...”; “ou seja, e esses jogos tu fazias quase sempre com eles, depois das três e meia (15h30). Ou às três (15h).”; “E então a essa hora, eles também já estão muito...”; “Às três (15h) da tarde eles já começam a ficar um bocadinho cansados.”; “talvez por isso (...)”; “Só que acho que eles... Lá está!”; “porque isso não tem só a ver com o facto, penso eu, não tem só a ver com o facto de ser mais tarde (...)”	9	13	
	Constrangimentos relacionados com o contexto educativo	Restrições ao nível da disponibilidade para inserir as atividades na rotina dos alunos	Limitações ao nível do tempo disponibilizado pelo contexto educativo para desenvolver as atividades com os alunos	Desenvolvimento das atividades deveria ocorrer no período da manhã	“de manhã...”; “Às nove (9h) (...)”; “(...) ou às nove e meia (9h30) (...)”; “(...) às dez (10h) ...”	4	
					“O tempo às vezes era mais limitado (...)”; “tu às vezes não conseguias trabalhar com eles as vezes que eram precisas”; “Ou seja, querias trabalhar com eles todos os dias, e todos os dias não era possível”; “(...) é porque tu também não tinhas muito espaço de manobra.”; “É culpa do...”; “do sistema”; “É culpa da dinâmica que existe na sala.”; “E que muitas vezes não pode ser alterada.”; “E como não pode ser alterada...”; “é o que temos!”; “(...) por falta de espaço (...)”; “(...) era pela rotina aqui na sala (...)”	17	17

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por	
					indicadores	Subcategorias
Vantagens do projeto e constrangimentos identificados	Constrangimentos relacionados com o contexto educativo	Reduzida colaboração por parte dos profissionais	Escassa ajuda por parte dos profissionais do contexto educativo	“(…) e por não teres mais ajuda.”; “Tiveste pouca ajuda”	2	2
		Não foram identificadas desvantagens	Não existe desvantagem	“Desvantagens?”; “Não vejo desvantagens.”; “Não….”; “Desvantagem eu não encontrei.”; “Eu não identifico desvantagem.”	7	7
	Outros constrangimentos identificados	Dificuldade de os alunos manterem as competências adquiridas	Competências pessoais dos alunos são esquecidas	“(…) no próximo ano volta com outro projeto. Porque esse já foi anulado.”; “Porque a nível pessoal “reset”.”; “Cansa muito os neurónios nas férias.”; “Para eles a nível pessoal foi apenas temporário (…); “Vai esquecer”	5	7
			Esquecimento das regras por parte dos alunos	“vão esquecer-las (…); “porque eles em casa vão anular tudo o que foram regras, (…)”	2	
		Existência de condições atmosféricas desfavoráveis	Período do ano condiciona o desenvolvimento de algumas atividades de rua	“É claro que também sendo feito no período de inverno ou de uma primavera não vinda, também teve alguns inconvenientes, que também veio, para além doutras coisas, delimitar o tempo…”; “delimitando o espaço, delimitou o tempo.”; “Portanto isso (tempo limitado) também foi algum…”	3	3
			Menos boa organização da duração do projeto	Desenvolvimento intensivo do projeto deveria ter sido iniciado no 1º período	“O que eu acho é que, o que fizemos só no último período devia ter sido logo feito, (…); “(…) no segundo (…); “no primeiro período”	3
Informações sobre os alunos	Competências e características psicológicas	Ao nível da autonomia	Começaram agora a tentar ser autónomas no passar o cartão, comprar refeições, fazer recados	“só agora, no 7º ano, com este projeto que tu realizaste, é que eles começaram a trabalhar um bocadinho mais sozinhos estas autonomias, passar o cartão, comprar as refeições, fazer alguns recados… e foi isso.”	1	1
		Ao nível da personalidade	Gostam de fazer mais e melhor	“(…) porque é assim, nós sabemos que estes miúdos têm sempre um… eles não têm objetivo mas na verdade todos gostam de fazer mais e melhor.”	1	1

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por	
					indicadores	Subcategorias
Informações sobre os alunos	Principais dificuldades	Relativas à autonomia	Necessidade de apoio do adulto na realização de tarefas	“Que eles não faziam... só faziam...”; “Principalmente só faziam com adultos (...); “	2	2
		Relativas à comunicação	Dificuldades na conversação	“(…) que às vezes não sabem dirigir com... da forma mais adequada aos assuntos”; “(…) que é uma coisa que eles por hábito não têm”	2	2
	Principais necessidades	Promoção da autonomia	Necessidade de autonomia	“Eu acho que as necessidades prioritárias, lá está, voltando outra vez à mesma coisa, é proporcionar essa tal autonomia (...); “É assim, era este tipo de coisas, (...); “Espera, nós falamos isso também porque é uma das necessidades dos pais, (...); “era uma das coisas que os pais...”; “Muito...”; “É.”; “Tinham necessidade que fosse trabalhado.”; “Autonomia sim, (...)”	8	8
		Promoção da autoconfiança	Autoconfiança	“(…) essa tal autoconfiança”; “Essa tal confiança para que eles se possam deslocar nos meios onde convivem, (...); “(…) um pouco mais confiantes e seguros”	3	3
		Desenvolvimento de competências comunicativas	Linguagem	“E depois também em termos de linguagem, (...); “(…) acho também que foi fundamental para eles verbalizarem melhor as frases (...)”	2	2
Opinião sobre o Papel da educação social no projeto e sugestões para o futuro	Qualidades manifestadas pelo educador social	De natureza pessoal	Responsabilidade	“De tal maneira que eu cheguei a pensar que tu já fazias parte da obrigação desta sala. E se calhar não fui só eu.”; “e de te darmos responsabilidades, com as quais, as quais tu não tinhas”; “e que nós, sem querer, provavelmente alguns de nós, sem querer te fizemos passar essas responsabilidades...”	3	8
			Disponibilidade	“Em todos os momentos, não foi só num momento”; “Foi em todos os momentos, nos mais difíceis, nos mais alegres, nos mais fáceis”; “tu estiveste sempre lá, ou sempre cá, junto de nós”	3	
			Empenho	“Porque deste muito de ti sem nada te darmos em troca”; “e isso foi muito importante”	2	
		De natureza profissional	Capacidade para transmitir ensinamentos	“uma coisa que tu nos conseguiste ensinar, a mim, é que não tendes uma obrigação, nem ganhando nada com isso, foste muito capaz”; “... e isso para mim, foi uma grande aprendizagem”; “É um grande ensinamento”;	5	5

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por	
					indicadores	Subcategorias
Opinião sobre o Papel da educação social no projeto e sugestões para o futuro	Sugestões para o futuro	Ao nível das competências a desenvolver	Desenvolver competências ao nível das atividades de vida diária	“(…) como abotoar bem o casaco, (…);“(…) como pentear bem o cabelo, (…);“(…) como pôr nas meninas, por exemplo, um batom para o cieiço, (…);“(…)acho que essas áreas podiam ser muito bem trabalhadas.”; “Ou poderiam vir a ter vantagem se fossem trabalhadas.”; “Não, assino em baixo”	6	9
			Trabalhar a higiene e o cuidar do corpo	“Poderiam ser trabalhadas áreas de... se calhar de higiene, (…);“(…) acho que eram muito importantes, de hábitos, os tais hábitos de higiene (...);“(…) e cuidados do corpo, (…);	3	
		Ao nível dos jogos	Desenvolver novos jogos	“Versão soft porque senão também vais cansar...”; “Se lhes vais apresentar os mesmos jogos vão enjoar.”; “Não... os mesmos jogos não.”	3	3

Anexo K. Documentos relacionados com o focus group

Anexo K1. Guião do *Focus Group*

Perguntas para Focus Group

- Nome
 - Idade
 - Ano de escolaridade
 - Número de vezes que jogaram com os colegas da unidade
-
1. O que vos levou a participar nas atividades?
 2. Quais os aspetos que consideram positivos e negativos?
 3. Aprenderam alguma coisa de novo?
 4. Querem falar sobre a vossa participação nos jogos?
 5. Qual a vossa opinião sobre a participação dos colegas da unidade nestas atividades?
 6. Querem falar da vossa reação e o que sentiram ao participar nestas atividades com os colegas da unidade?
 7. E qual foi a reação dos colegas da unidade e i que terão sentido ao jogar convosco? Qual é a vossa opinião sobre isso?
 8. Têm ideias de outras atividades nas quais os colegas da unidade possam participar e que facilitem a sua inclusão?

Anexo K2. Consentimento Informado do *Focus Group*

Consentimento informado

Eu, _____ (nome),
aluno do _____ ano de escolaridade, da Escola _____, concordo em
participar voluntariamente num focus group, que consiste numa conversa em
grupo, sobre a minha participação em atividades realizadas nos intervalos, com
colegas da unidade de ensino estruturado.

Compreendo que poderão ser recolhidas gravações de áudio do focus group e que
a minha identidade permanecerá sempre anónima.

Assinatura do aluno _____

Assinatura do entrevistador do focus group _____

(Contacto telefónico: _____ | E-mail: _____)

Data: ____/____/____

Anexo K3. Transcrição do focus group

Entrevistadora: Pronto, vou dizer o porquê é que vocês estão aqui... Eu estou a fazer um trabalho com a unidade, eu ainda estou na escola, estou na universidade, e então vim fazer um trabalho com eles, e um dos trabalhos era fazer os jogos, em que nós participámos todos. Que era para eles brincarem também convosco... pronto. Ah... e agora precisava que vocês me respondessem a umas perguntas em relação aos jogos que nós fizemos, ok? Pronto. Então queria que cada um dissesse os primeiros pontinhos, do nome, a idade, o ano de escolaridade e o número de vezes que jogaram com os colegas. Começamos por ti, Z.

Z: o meu nome é Z, tenho 12 anos, e ando no 6º ano. E o número de vezes que joguei com os colegas da unidade foram... ah... cinco, acho eu.

Entrevistadora: boa. E a seguir?

N: o meu nome é N, eu tenho 12 anos, sou do 6º ano de escolaridade ano, e o número de vezes que eu joguei com os colegas da unidade foram todas.

Entrevistadora: jogaste todos os jogos?

N: joguei!

Entrevistadora: Boa!

Z: eu também acho que joguei todos.

Entrevistadora: jogaste todos?

N: deve ser os cinco.

Entrevistadora: para aí... pronto, obrigada. Vão passando o telefone que é para ficar perto de vocês.

MF: O meu nome é MF, tenho 11 anos, ando no 6º ano de escolaridade, e joguei duas vezes com os colegas da unidade.

S: o meu nome é S, tenho 11 anos, ando no 6º ano e joguei todas as vezes com os colegas da unidade.

MN: eu sou a MN, tenho 11 anos, ando no 6º ano e joguei cinco vezes com os colegas da unidade.

Entrevistadora: participaste em todos ou só em alguns? Só nos cinco?

MN: sim.

Entrevistadora: já agora, quais foram os jogos em que vocês participaram?

MF: no do balão e no...

N: No Para-quedas.

Z: No para-quadras... eu participei no bowling também...

Entrevistadora: quem participou...

N: eu participei no bowling, no coisinho das bolinhas...

Entrevistadora: o “enche o saco”? quem participou neste?

N: também!

Z: eu também participei!

Entrevistadora: tu (MF) não participaste, só participaste no dos balões e no hipopótamo comilão, o das bolinhas.

Z: o dos skates...

N: sim, o hipopótamo comilão...

Entrevistadora: É, sim, sim.

(silêncio)

Entrevistadora: ah... ok. Então agora, a primeira pergunta é, o que é que vos levou a participar nas atividades?

MN: achei engraçado e divertido.

Z: e gostei de colaborar também.

MN: sim. E de conviver com os colegas da unidade que não convivemos assim muitas vezes.

MF: e que os colegas não são diferentes de nós...

Z: e que pudessem jogar connosco e interagir mais...

(pausa por baterem à porta)

N: eu participei nas atividades porque... sei lá...

Z: eu gostei...

MN: gostei, convidaram-me...

N: porque achava mal as pessoas tratarem...

S: Por serem diferentes...

N: por serem diferentes.

S: e tenho vários amigos que foram assim. Que “ai eu ir jogar com os meninos da unidade? Eu não!”. Mas eu fui!

Entrevistadora: Pois, vocês...

MN: Mas não há problema, somos todos pessoas, somos todos iguais.

Entrevistadora: boa... isso é bom!

N: Também podemos levar a ser, um dia.

MF: pois...

Z: pois, nunca se sabe.

MF: nunca se sabe, pode nos acontecer alguma coisa.

Z: Deus queira que não...

(risos)

Entrevistadora: pois! Mas pronto, às vezes na família também temos...

Z: ah eu tenho um primo que tem trissomia 21!

Entrevistadora: viste?...

N: eu tenho uma prima minha que... uma prima distante, que ela... ela gozava muito com...

Entrevistadora: com quem tinha deficiências?

N: que tinham problemas e com 21 anos ficou...

(silêncio)

S: Conheces a W? A que ficou paraplégica?

Entrevistadora: sim, anda de cadeira de rodas...

S: ah... eu era muito amiga dela, ela andava no vôlei. Ela saiu do vôlei e foi para a ginástica. E foi quando isso aconteceu.

Entrevistadora: pois, é triste...

N: eu era da turma dela...

MF: e um irmão da W é amigo da minha irmã.

Entrevistadora: pronto, então vocês conhecem casos também de pessoas que... pronto, tens uma pessoa com trissomia 21...

S: A minha mãe também trabalhou no... não sei se viu já na televisão milhões de vezes, o século? Conhece?

Entrevistadora: eu tenho ideia, sim.

S: a minha mãe trabalhava lá e tinha muitas pessoas como aqui na unidade... e nunca as tratei, eu conheço ... gosto de conviver com elas...

Entrevistadora: sim, sim...

(pausa por baterem à porta)

Entrevistadora: também não vos quero estar a atrasar, vamos responder rápido às perguntas pode ser? Que é para depois vocês irem almoçar...

MF: sim, mas a fila também está muito grande.

Z: ya, a fila está muito grande a estas horas.

MN: sim, nós almoçamos sempre mais...

S: mais tarde por causa do almoço ser... estar sempre fila.

Entrevistadora: está bem, então pronto! Quais são os aspetos que consideram positivos e negativos das atividades?

S: das atividades...

MN: eu acho que não há quase nenhum negativo. |

Z: é que poderia ter mais gente...

MN: sim, se as pessoas...

S: Mas a culpa também não é da atividade, não é?

Entrevistadora: um de cada vez! Esperem... vamos começar primeiro pelo Z. Então Z...

Z: os positivos é que é divertido, e é sempre em espaços diferentes, e são jogos que podemos todos fazer, toda a gente conhece os jogos... e os negativos é que às vezes podia ser mais gente, mesmo tendo muita gente. Mais pessoas virem, de idades diferentes, maiores, mais pequenos...

Entrevistadora: e tu N? Acrescentas alguma coisa? Podes dizer que não acrescentas nada...

N: o negativo é igual ao do Z, pronto. Muita gente não é próxima a estas ideias e então pronto. E os positivos são que assim pode muita gente interagir com os meninos especiais.

(pausa para um aluno ir à casa-de-banho)

Entrevistadora: então pronto, os... já está N? Os negativos e os positivos?

N: sim.

MF: eu não acrescento nada aos dois.

Entrevistadora: concordas com o que os colegas disseram?

MF: sim, concordo...

Entrevistadora: e tu S?

S: eu também concordo. Aspetos positivos, acho que, às vezes quando está chuva... tipo irmos para debaixo de um toldo, arranjar mesmo um espaço para fazer estas atividades, como hoje que fomos para dentro do ginásio, que não estava lá ninguém a utilizar. Positivos... acho que, faz com que, como eles já disseram, interagir com pessoas que nós nem conhecíamos muito bem. Com os meninos da unidade, ou mesmo com pessoas do 8º, 9º, que também querem jogar e começamos a interagir todos os dias quando jogamos com vocês.

MN: por mim já disseram tudo!

Entrevistadora: já disseram tudo?

N: posso acrescentar mais uma coisa?

Entrevistadora: sim podes, diz...

N: eu acho que em termos dessas coisas do espaço, eu ouvi eles dizerem isso e tive uma ideia. Eu pensei que eles poderiam fazer isso todos os dias, um espaço só para esses jogos, só...

MF: podia ser no ginásio, no ginásio...

S: no ginásio às vezes está ocupado.

Z: pois o problema é esse.

Entrevistadora: mas no intervalo não...

MF: nos intervalos não está.

N: pois, um espaço só para...

Entrevistadora: sim, só para fazer os jogos.

MF: sim, no ginásio era fixe.

MN: não é preciso ser todos, todos os dias.

MF: tem espaço! Depois aqui na rua não dá para fazer...

Entrevistadora: pois, hoje estava a chover tivemos que adaptar para fazer noutra sítio.

Z: sim, jogámos um jogo também que era melhor aí porque no meio do recreio as bolas podiam ir para outros sítios, perdíamos as bolas...

Entrevistadora: é verdade! Este jogo por acaso tinha mesmo que ser ali no ginásio.

MF: e também nos magoávamos nos cotovelos.

Z: pois, era asfalto!

Entrevistadora: sim, pronto. Então e aprenderam alguma coisa de novo? Vamos começar por ordem.

Z: eu conheci alguns jogos que não conhecia, por exemplo, o dos balões eu não conhecia, o de rebentar. E também aprendi a aceitar melhor as pessoas que têm dificuldades ou deficiências. E também a interagir mais e a perceber assim como é que elas vivem o seu dia-a-dia... foi isso que eu aprendi.

N: eu aprendi de novo, aprendi que... eu tinha uma mentalidade muito fechada e que eramos... sei lá... que eramos todos iguais, mas tínhamos as suas diferenças e agora vejo que... todos iguais e pronto, já está!

(risos)

N: é só o corpo que é diferente, agora lá dentro...

MF: eu aprendi o mesmo que a N, que somos todos iguais e não... só há diferenças na mentalidade, não há diferenças...

Entrevistadora: então vocês aprenderam a conviver mais com eles sem se importarem com...

Todos em unísono: sim.

MN: não importa o que...

Z: o que os outros pensam.

MN: se eles são assim ou assados... não, não importa.

S: por acaso eu já tinha uma mentalidade muito aberta por causa disso... que achava às vezes que... vinha eu da escola, vinha alguém e encontrava alguém com problemas “olha lá vai a passar o deficiente” ou “o deficiente”, e eu ficava meio triste a olhar para as pessoas e acha-las tristes |.

(pausa com a entrada de um professor na sala)

Entrevistadora: vamos continuar... Já disseram todas? Marisa também já disseste o que é que aprendeste? Pronto. Agora querem falar sobre a vossa participação nos jogos? Querem acrescentar alguma coisa sobre a vossa participação?

S: acho que fazemos bem em interagir...

MN: estar com eles.

S: significa que nós todos que estamos aqui hoje não temos nada...

Z: Contra.

S: contra.

Z: nem preconceito.

S: exato. E acho que isso não nos vai afetar.

N: quem tem preconceitos é como se fosse racismo.

MN: por exemplo, há pessoas que podem jogar mais por diversão, mas, por exemplo eu, eu jogo por diversão mas também para estar com eles.

Z: e há pessoas que jogam só por pena e não temos que ter pena, temos que jogar porque nós queremos e porque queremos interagir com essas pessoas.

Entrevistadora: mas vocês acham que houve alguém que participou nos jogos, que não queria, mas acabou por aceitar porque...

MN: Há pessoas...

N: Sim, também acho.

MN: há pessoas que dizem “ah só vou se tu fores porque se for sozinho, ah não vou”.

Z: pois nós conhecemos uma rapariga que ela só jogava por “ah coitadinhos vamos jogar com eles”.

N: uma colega nossa sempre ia porque nós íamos e ficava sozinha, então ela ia. Ela ia só porque, para ela não ficar sozinha, e nós hoje fomos dizer que vínhamos aqui e fazer um trabalho e tal e ela disse assim “ah vocês por estarem a interagir tanto, daqui a bocado vão ficar como eles”.

Z: pois...

N: é mau.

MN: sabem pouco sobre isso.

Entrevistadora: pois, são pessoas que não têm muito conhecimento sobre estes assuntos, não é?

N: sobre a igualdade...

MF: têm igualdade, liberdade como nós. Temos tanta liberdade quanto eles e eles têm tanta liberdade quanto nós.

Entrevistadora: é verdade. Então pronto, qual é a vossa opinião sobre a participação dos colegas da unidade nestas atividades? O que é que vocês acham?

Z: eu acho que eles portaram-se muito bem...

MF: sim.

Z: e que...

N: não foi um para um lado e outro para o outro e gostaram.

Z: e gostaram de interagir connosco, não ficaram muito sozinhos ou com, até gostaram

N: pois, por exemplo aquele jogo que estávamos todos a jogar... a jogar aquele jogo do chão, uma vez que nós vos convidámos...

MF: sim, sim.

Entrevistadora: sim, pois foi! É verdade!

N: os da minha turma foram-se embora.

MF: pois foram! Só ficámos nós os três e...

N: e mais uns três.

MF: eles (alunos da unidade) também estavam sempre a fugir...

Entrevistadora: pois, eles às vezes não conseguem compreender bem as regras mas...

N: a C! A C até jogou bem!

MF: pois jogou!

Entrevistadora: pronto...

Z: têm aquela coisa de “ah se me tocarem vou ficar igual a eles”

(N, ri)

(silêncio)

Entrevistadora: pronto, vocês querem falar da vossa reação e o que sentiram ao participar nas atividades com os colegas da unidade? Vocês já vão sempre dizendo...

N: eu senti orgulho porque não é qualquer pessoa que consegue...

MF: que consegue fazer isso.

Z: e fiquei feliz...

N: interagir.

Z: por jogar com eles.

S: que chega e joga e diz “ah eu só joguei por pena deles”, não, é “joguei porque gostei, achei divertida a ideia”.

Z: pois.

N: e na verdade eles são crianças normais como nós.

Entrevistadora: e vocês não se importam de...

Z: não.

Entrevistadora: ...ajudar e isso, no que é preciso....

N: não.

Entrevistadora: ok. O Z hoje também jogou com a C.

Z: pois foi.

N: eu da outra vez joguei com a J.

Entrevistadora: pronto!...

S: Eu joguei no jogo dos balões também com a J. E com a Y.

Entrevistadora: ah pois foi! É verdade, andaram as duas a ajudar a J.

S: para a ela não lhe rebentarem o balão.

(risos)

Entrevistadora: ah... pronto, o que é que vocês acham que os colegas da unidade terão sentido ao jogar convosco?

MF: alegria.

N: Acho que se sentiram felizes.

Z: tiveram pessoas diferentes para jogar...

N: eu acho que se sentiram felizes...

Z: para não jogarem sempre com os mesmos.

N: acho que se sentiram felizes por não estarem...

S: não sentirem preconceito!

N: não estarem sempre sozinhos.

MN: ou por exemplo, as outras pessoas, eles estão a jogar e... e virem mais pessoas jogar com eles.

Z: para eles não jogarem só entre si.

MN: para não ser só aquele grupo.

Z: pois, para não jogarem só entre si e jogarem com mais pessoas.

MN: E não ficarem tristes que estão sempre de fora. Quando as pessoas não vão jogar, olham, passam, e tipo não ligam e vão-se embora e eles ficam tristes. Se nós formos jogar cada vez mais eles já vão ficar contentes.

N: eu acho que no caso dos meninos com autismo, eles gostaram bastante porque interagiram com...

Z: pois...

N: com um mundo novo, entre aspas.

Z: lá no fundo eles devem saber que são um pouco diferentes mas assim tipo, esquecem disso e brincam connosco.

MF: assim esquecem disso.

Z: os problemas que têm.

MN: todos diferentes, todos iguais.

(silêncio)

Entrevistadora: ok. Pronto, e então têm ideias de outras atividades nas quais todos nós podíamos participar?

N: como assim? Uma atividade?

Entrevistadora: por exemplo um jogo...

S: um peddy paper pela escola!

Z: engraçado!...

N: o mata, fogo à barra!

Entrevistadora: o fogo à barra é aquele do “barra ao número” ...

N: sim, sim.

S: um peddy paper era giro.

Z: ya, um peddy paper era giro!

N: ya!

MF: ya, em equipas!

N: um caça ao tesouro também era fixe...

Z: é tipo peddy paper, ya.

S: no último dia de aulas...

N: aí tínhamos que...

S: no último dia de aulas

N: tínhamos que ter tempo...

Z: pois, tínhamos que ter tempo.

N: mas por exemplo...

MF: Na sexta...

N: Mas por exemplo, um peddy paper, uma caça ao tesouro...

Entrevistadora: olhem que...

N: podíamos fazer inscrições.

Entrevistadora: é assim, já para a próxima sexta, não amanhã, mas na outra, olhem que é muito pouco tempo para eu conseguir organizar um jogo...

(risos)

Z e N em unísono: pois...

Z: podia ser para o próximo ano...

Entrevistadora: para o próximo ano... se eventualmente eu viesse até se podia fazer um peddy paper.

Z: é muito engraçado!

Entrevistadora: vocês gostaram dos jogos?

Todos em unísono: Sim.

S: gostei bastante!

MF: eram jogos que eu não conhecia. Não conhecia nenhum deles...

S: metade dos jogos eu não conhecia.

Z: o único que eu conhecia devia ter sido o do bowling.

N: O único que eu conhecia era o bowling e o o coiso de...

Entrevistadora: O para-quedas.

N: Ya, o para-quedas! Nós fazíamos na escola da outra escola.

Z: só conhecia o dos hipopótamos em coiso...

Entrevistadora: pois, em jogo de tabuleiro!

Z: não conhecia nem com skates nem com bolas.

N: pois, foi fixe! Gostei da experiência.

Entrevistadora: olhem, ainda bem! E eu agora agradeço-vos a todos também por terem estado aqui um bocadinho comigo e por terem participado nos jogos...

S: e espero bem que para o ano também haja!

Z: ya!

N: também qualquer coisa a gente vem aqui fazer isso.

Z: e que haja meninos novos na unidade...

Entrevistadora: Pronto, senão vocês também pegam, vêm aqui à unidade, levam os meninos convosco para o intervalo e... também têm aqui os materiais... o bowling anda para aí também. Por isso quando quiserem...

MF: Sim, nós também podemos vir aqui para brincarmos com eles.

Entrevistadora: vêm, pedem os jogos e vão todos ao intervalo jogar.

MN: se eles também não quiserem sair vimos aqui jogar algum jogo e...

Z: são os nossos novos amigos.

Entrevistadora: mas estão à vontade para aparecer e pedir para ir jogar, a sério!

MN: sim, também podemos vir fazer um desenho...

Z: ya um concurso de desenhos.

N: sim.

Entrevistadora: Aproveitem, para a semana, é a última semana de aulas.

Z: humhum.

Entrevistadora: pronto, obrigada a todos!

Todos em unísono: de nada!

Anexo K4. Análise do focus group

Análise do Focus Group – atividades sociais no recreio								
Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por			
					Indicadores	subcategoria		
Caracterização da participação dos alunos com DT nas atividades	Envolvimento em diversas atividades	Nome dos jogos em que participaram	Participação no jogo “hippo”	“(…) e no hipopótamo comilão (…); “o dos skates...”; “sim, o hipopótamo comilão”	3	10		
			Participação no jogo do paraquedas	“No paraquedas”	2			
			Participação no jogo do bowling	“(…) eu participei no bowling também...”; “e participei no bowling (…)”	2			
			Participação no jogo “enche o saco”	“também!”; “eu também participei”	2			
			Participação no jogo do balão	“no do balão (…)”	1			
		Número de jogos em que participaram	Participação em todos os jogos	“(…) o número de vezes que eu joguei com os colegas da unidade foram todas.”; “eu também acho que joguei todos”; “(…) joguei todas as vezes com os colegas da unidade.”	3		5	
			Participação em cinco jogos	“(…) joguei cinco vezes com os colegas da unidade”	1			
			Participação em dois jogos	“(…) e joguei duas vezes com os colegas da unidade”	1			
		Razões que levaram os alunos a participar	Razões de natureza social	Conviver e interagir com os colegas que frequentam a UEE	“e conviver com os colegas da unidade (…); “e que pudessem jogar connosco e interagir mais...”; “(…) mas também para estar com eles.”; “(…) e porque queremos interagir com essas pessoas”		4	8
				Por compaixão	“e há pessoas que jogam só por pena (…); “(…) ela só jogava por “ah coitadinhos vamos jogar com eles”.”; “que chega e joga e diz “ah eu só joguei por pena deles””;		3	
	Promover a aceitação dos colegas com NEE			“porque achava mal as pessoas tratarem...”	1			
		Outras razões	Incentivo ou convite de outro colega	“há pessoas...”; “sim, também acho”; “há pessoas que dizem “ah só vou se tu fores porque se for sozinho, ah não vou””; “uma colega nossa sempre ia porque nós íamos e ficava sozinha, então ela ia.”; “Ela ia só porque, para ela não ficar sozinha”; “(…) convidaram-me...”	6	7		

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por		
					Indicadores	subcategoria	
Caracterização da participação dos alunos com DT nas atividades	Razões que levaram os alunos a participar	Outras razões	Não especificadas	“eu participei nas atividades porque... sei lá...”	1	7	
		Razões de natureza pessoal	Diversão	“(…) não temos que ter pena (…); “não, é “joguei porque gostei, achei divertida a ideia”; “achei engraçado e divertido”; “(…) há pessoas que podem jogar mais por diversão (…); “(…) eu jogo por diversão (…”	5	6	
				Desejo pessoal em participar na atividade	“(…) temos que jogar porque nós queremos (…”	1	
Opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas	Apreciação desfavorável	Fraca adesão dos alunos com DT	Pouca adesão dos alunos às atividades	“é que poderia ter mais gente...”; “sim, se as pessoas...”; “e os negativos é que às vezes podia ser mais gente (…); “mais pessoas virem, de idades diferentes, maiores, mais pequenos...”; “o negativo é igual ao do colega (…); “sim, concordo”; “eu também concordo”.	7	7	
		Não identificada	Ausência de aspetos negativos	“eu acho que não há quase nenhum negativo”	1	1	
	Apreciação favorável	Relativa à interação estabelecida	Possibilidade de interação com os alunos que frequentam a UEE		“e os positivos são que assim pode muita gente interagir com os meninos especiais.”; “sim, concordo”; “eu também concordo”; “(…) interagir (… com os meninos da unidade (…); “eles (alunos da unidade) também estavam sempre a fugir...”; “A C até jogou bem!”; “pois jogou!”; “pois foi”; “eu da outra vez joguei com a J”; “eu joguei no jogo dos balões também com a J”; “para não lhe rebentarem o balão” “acho que fazemos bem em interagir...”; “estar com eles.”	13	
			Possibilidade de interação entre alunos de diferentes anos de escolaridade		“Positivos... acho que, faz com que, como eles já disseram, interagir com pessoas que nós nem conhecíamos muito bem (…); “(…) ou mesmo com pessoas do 8º, 9º, que também querem jogar e começamos a interagir todos os dias quando jogamos com vocês.”	2	18
			Disponibilidade para interagir com alunos que frequentam a UEE		“não.”	1	
			Disponibilidade para ajudar os alunos que frequentam a UEE		“não”	1	

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por	
					Indicadores	subcategoria
Opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas	Apreciação favorável	Relativa à interação estabelecida	Boa adesão dos alunos às atividades	“(…) mesmo tendo muita gente (…)”	1	18
		Relativa a emoções e sentimentos vividas	Gostei da atividade	“eu gostei”; “sim”; “gostei bastante!”; “pois, foi fixe!”; “gostei da experiência”; “e espero bem que para o ano também haja!”; “ya!”	8	14
			Foi divertido	“os positivos é que é divertido (…); “sim, concordo”	3	
			Gostei de colaborar	“e gostei de colaborar também”	1	
			Sentimento de orgulho por participar	“eu senti orgulho (…)”	1	
			Sentimento de felicidade	“e fiquei feliz…”	1	
		Realização de jogos acessíveis	“(…) e são jogos que podemos todos fazer (…); “(…) toda a gente conhece os jogos (…); “sim, concordo”; “eu também concordo”; “ya, o paraquedas!”; “só conhecia o dos hipopótamos em coiso…”	6		
		Relativa aos jogos e os contextos escolhidos	Escolha adequada do espaço ao tipo de jogo	“Aspetos positivos, acho que, às vezes quando está chuva… tipo irmos para debaixo de um toldo, arranjar mesmo um espaço para fazer estas atividades, como hoje que fomos para dentro do ginásio, que não estava lá ninguém a utilizar”; “sim, jogámos um jogo também que era melhor aí porque no meio do recreio as bolas podiam ir para outros sítios, perdíamos as bolas…”; “e também nos magoávamos nos cotovelos.”;	3	12
				“(…) e é sempre em espaços diferentes (…); “sim, concordo”; “eu também concordo	3	
		Aprendizagens facilitadas	Perceção sobre a diferença	Somos todos iguais apesar das diferenças	“que eramos todos iguais, mas tínhamos as suas diferenças (…); “é só o corpo que é diferente, agora lá dentro…”; “e que os colegas não são diferentes de nós…”; “(…) somos todos pessoas, somos todos iguais”; “todos iguais e pronto, já está!”; “(…) que somos todos iguais (…); “(…) não há diferenças…”; “e na verdade eles são crianças normais como nós.”; “todos diferentes, todos iguais”	9

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por	
					Indicadores	subcategoria
Opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas	Aprendizagens facilitadas	Perceção sobre a diferença	Compreensão da igualdade de direitos	“têm igualdade (...)”; “(...) liberdade como nós.”; “temos tanta liberdade quanto eles (...)”; “(...) e eles têm tanta liberdade quanto nós”;	4	13
		Conhecimento de novos jogos	Conhecimento de jogos novos	“eu conheci alguns jogos que não conhecia (...)”; “(...) o dos balões eu não conhecia, o de rebentar”; “eram jogos que eu não conhecia”; “não conhecia nenhum deles...”; “metade dos jogos eu não conhecia”; “o único que eu conhecia devia ter sido o do bowling”; “o único que eu conhecia era o bowling”; “não conhecia nem com skates nem com bolas”	8	8
		Respeito pelas pessoas com limitações	Aceitação da diferença	“e também aprendi a aceitar melhor as pessoas que têm dificuldades ou deficiências”	1	1
		Saber interagir com pessoas com limitações	Interação com pessoas com deficiência	“e também a interagir mais (...)”	1	1
		Compreensão da rotina de pessoas com limitações	Compreensão de como é o dia-a-dia de pessoas com deficiência	“(...) e a perceber assim como é que elas vivem o seu dia-a-dia.”	1	1
	Sugestões para o futuro	Jogos a realizar	Peddy Papper	“Um peddy papper pela escola!”; “um peddy papper era giro”; “ya!”; “yah, em equipas!”; “é tipo peddy papper, ya”; “mas por exemplo, um peddy papper,	6	
			Caça ao tesouro	“uma caça ao tesouro também era fixe...”; “uma caça ao tesouro...”	2	
			Jogo da macaca	“pois, por exemplo aquele jogo que estávamos todos a jogar... a jogar aquele jogo do chão, uma vez que nós vos convidámos...”; “sim, sim.”	2	14
			Disponibilidade para brincar com os colegas na UEE	“também qualquer coisa a gente vem aqui fazer isso.”; “Sim, nós também podemos vir aqui para brincarmos com eles”	2	
			Jogo do Mata	“o mata (...)”	1	
			Jogo Fogo à Barra	“(...) fogo à barra!”	1	

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por		
					Indicadores	subcategoria	
Opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas	Sugestões para o futuro	Local de realização dos jogos	Definição de um espaço específico no ginásio para realizar os jogos	“eu acho que em termos dessas coisas do espaço, eu ouvi eles dizerem isso e tive uma ideia. Eu pensei que eles poderiam fazer isso todos os dias, um espaço só para esses jogos, só...”; “podia ser no ginásio, no ginásio...”; “nos intervalos não está”; “pois, um espaço só para...”; “sim, no ginásio era fixe.”; “tem espaço! Depois aqui na rua não dá para fazer...”	6	8	
			Ocupação do ginásio condiciona a definição de um único espaço para desenvolver os jogos	“no ginásio às vezes está ocupado.”; “pois o problema é esse.”	2		
Perspetivas e atitudes dos alunos com DT	Perante os comportamentos de colegas com DT face à diferença	Reprovação do preconceito face à diferença	Indiferença face aos comentários de outros colegas	Não me importo com a opinião dos outros	“mas eu fui!”; “mas não há problema”; “sim”; “não importa o que...”; “o que os outros pensam”; “se eles são assim ou assado... não”; “não importa”; “E acho que isso não nos vai afetar”	8	8
			Desaprovação do preconceito apresentado pelos colegas	“é mau”; “quem tem preconceitos é como se fosse racismo”; “Muita gente não é próxima a estas ideias e então pronto”; “sabem pouco sobre isso.”; “sobre a igualdade...”	5	7	
			Preconceito dos alunos com DT face aos colegas que frequentam a UEE	“(...) ela disse assim “ah vocês por estarem a interagir tanto, daqui a bocado vão ficar como eles””; “têm aquela coisa de “ah se me tocarem vou ficar igual a eles””	2		
			Dificuldade dos alunos com DT interagirem com os colegas que frequentam a UEE	“(...) porque não é qualquer pessoa que consegue...”; “que consegue fazer isso.”; “interagir.”	3	5	
		Falta de disponibilidade para interagir com os colegas com NEE	Afastamento por parte de alunos com DT face a colegas que frequentam a UEE	“os da minha turma foram-se embora.”; “pois foram!”;	2		

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por	
					Indicadores	subcategoria
Perspetivas e atitudes dos alunos com DT	Perante os comportamentos de colegas com DT face à diferença	Falta de disponibilidade para interagir com os colegas com NEE	Reduzido n.º de alunos com DT que permaneceram até ao final do jogo	“só ficámos nós os três e...”; “e mais uns três”	2	2
		Sentimento de tristeza face às atitudes preconceituosas dos colegas	Sentimento de tristeza quando as pessoas tratam mal os colegas	“(…)”, e eu ficava meio triste a olhar para as pessoas e acha-las tristes”	1	1
		Reduzido convívio entre os alunos com e sem NEE	Não convivemos muito com os colegas que frequentam a UEE	“(…) que não convivemos assim muitas vezes.”	1	1
	Perante colegas com NEE	Ausência de preconceito face à diferença	Não tenho nada contra	“significa que nós todos que estamos aqui hoje não temos nada...”; “contra”; “nem preconceito”; “exato”	5	6
			Tenho mente aberta	“por acaso eu já tinha uma mentalidade muito aberta por causa disso...”	1	
		Manifestação de afeto pelas pessoas com deficiência	Não trato mal pessoas com deficiência	“e nunca as tratei mal (...)”	1	1
		Sentimento de bem-estar face ao convívio com os colegas com deficiência	Gosto de estar com pessoas com deficiência	“gosto de conviver com elas...”	1	1
	Face à deficiência	Conhecimento de pessoas com deficiência	Conheço casos de pessoas com deficiência	“ah eu tenho um primo que tem trissomia 21!”; “eu tenho uma prima minha que... uma prima distante, que ela... ela gozava muito com...”; “que tinham problemas e com 21 anos ficou...”; “Conheces a Maria? A que ficou paraplégica?”; “ah... eu era muito amiga dela, ela andava no vólei. Ela saiu do vólei e foi para a ginástica. E foi quando isso aconteceu.”; “eu era da turma dela...”; “e um irmão da Maria é amigo da minha irmã.”	7	7

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por		
					Indicadores	subcategoria	
Perspetivas e atitudes dos alunos com DT	Face à deficiência	Consciência de que os colegas com deficiência sentem a diferença	Têm consciência de que são diferentes	“lá no fundo eles devem saber que são um pouco diferentes (...)”; “(...) mas assim tipo, esquecem disso e brincam connosco”; “assim esquecem disso”; “os problemas que têm”	4	4	
		Consciência de que pode acontecer a qualquer pessoa	Qualquer pessoa podemos vir a ter uma deficiência	“Também podemos levar a ser, um dia.”; “pois...”; “pois, nunca se sabe.”	4	4	
	Perante a participação dos alunos que frequentam a UEE	Manifestação de sentimentos positivos ao participar nos jogos	Manifestação de sentimentos de alegria por parte dos alunos que frequentam a UEE		“alegria.”; “acho que se sentiram felizes”; “Se nós formos jogar cada vez mais eles já vão ficar contentes.	4	
			Sentimento de satisfação por parte dos alunos que frequentam a UEE face à realização de jogos com os alunos com DT		“(…) e gostaram”; “e gostaram de interagir connosco (...)”; “(...) até gostaram”	3	8
		Sentimento de pertença ao grupo perante a diminuição do preconceito por parte dos alunos com DT		“E não fiquem tristes que estão sempre de fora”; “Quando as pessoas não vão jogar, olham, passam, e tipo não ligam e vão-se embora e eles ficam tristes”; “não sintem preconceito!”	1		
		Possibilidade de conviver e interagir com alunos com DT	Possibilidade de conviver e interagir com alunos com DT		“tiveram pessoas diferentes para jogar...”; “para não jogarem sempre com os mesmos.”; “não estarem sempre sozinhos”; “ou por exemplo, as outras pessoas, eles estão a jogar e... e virem mais pessoas jogar com eles.”; “para eles não jogarem só entre si”; “para não ser só aquele grupo.”; “pois, para não jogarem só entre si e jogarem com mais pessoas. “	7	7
	Manifestação de comportamentos positivos durante os jogos	Comportamento positivo por parte dos alunos que frequentam a UEE		“não foi um para um lado e outro para o outro (...)”; “eu acho que eles portaram-se muito bem...”; “sim”	3		
		Envolvimento ativo nos jogos por parte dos alunos com que frequentam a UEE		“(…) não ficaram sozinhos ou com vergonha (...)”	1	4	

Anexo L. The Son-Rise Model – Developmental Model

39

3rd Edition

The Son-Rise Program® **DEVELOPMENTAL MODEL**

**Understanding the Importance of Social Development &
Creating a Curriculum for Your Child's Social Growth**

Copyright © 2007 William Hogen, Bryn Kaufman Hogen and The Option Institute & Fellowship. All rights reserved. Printed in the USA

The Son-Rise Program® Developmental Model

Introduction

Since 1983 the Autism Treatment Center of America has worked with children with Autism and other related disabilities using The Son-Rise Program. The Son-Rise Program was created by parents, for parents and has helped children from across the globe to grow, change and far exceed their initial prognosis. The parents we have worked with have seen their children change in profound ways from no meaningful communication to full sentences, from expressing themselves through tantrums and crying to children and adults who use verbal communication and express great physical affection. We have watched children move from almost continuous self-stimulating behaviors to participating in games and play with their family and peers.

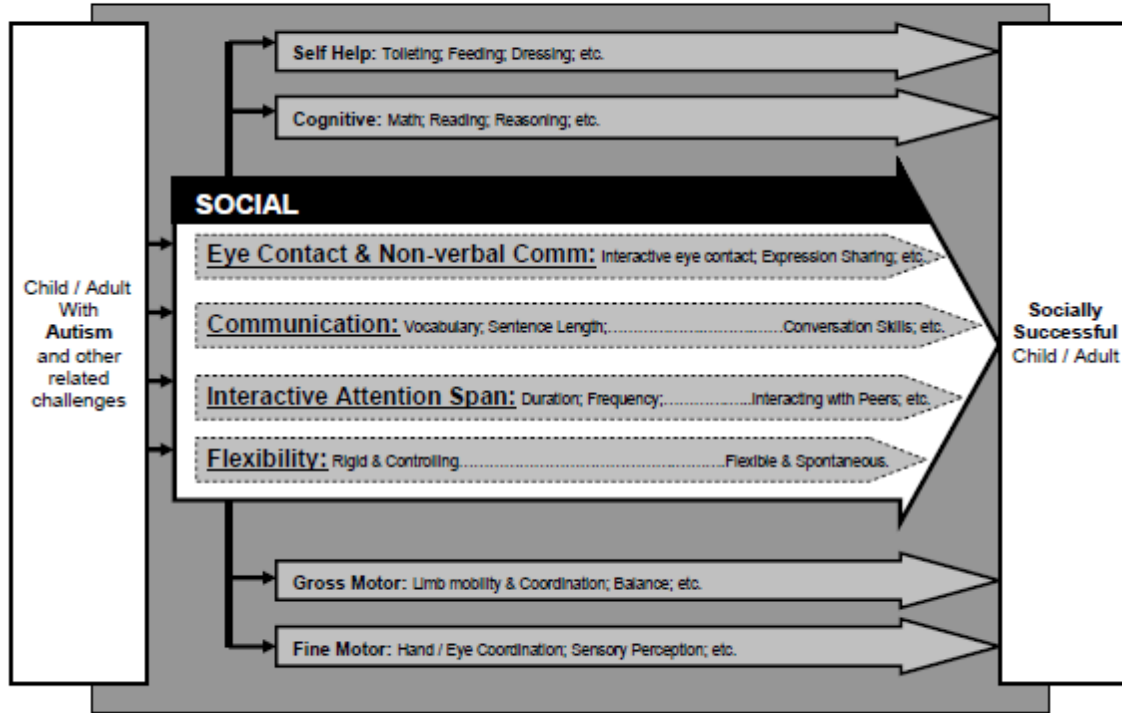
We know that as a parent, or educator, you have tried to help your child (or the child you work with), to gain certain skills. You have seen that when you are able to teach your child a skill, such as putting on his/her socks, or sitting at the table for a few minutes, this does not in any way change the larger, more fundamental qualities of their interaction. It does not change your relationship with your child or the child that you work with. It does not allow you to interact with your child for an extended period of time where there is shared joy, eye contact and laughter.

For this reason, The Son-Rise Program Developmental Model helps you to focus on the key to helping your child grow, and that is their ability to relate and connect with others socially. We have found that by focusing primarily on this area that children and adults are able to build warm, interactive and substantial relationships with their parents, siblings and peers. As a child develops there are other important sets of skills for him/her to acquire such as: Self-Help, Cognitive, Gross Motor and Fine Motor skills (as shown in the diagram on page 2). While each of the developmental areas are essential, the most important issue to address with our children is 'social' development. It is upon this foundation that your child will more readily learn the cognitive skills, self help skills, etc.

Our model helps you to see the stages that your child will move through as they develop from basic skills to more advanced social relationships. In addition, once you see your child's current social abilities and the next step in their development, you can create their social curriculum.

In our work with children we have found that the educational techniques and principles of the Son-Rise Program® are highly effective in helping children acquire these social skills. We recommend going to our website at www.AutismTreatment.org to learn more about our program, and the ways in which you can learn these techniques and principles to ensure that your child achieves the greatest social growth. You can also call (1-877-766-7473) and speak with one of our Family Counselors who will answer any questions you may have. After reading through these materials, please do contact us so that we can be of service to you.

The Son-Rise Program® Developmental Model



Copyright © 2007 William Hogan, Bryn Kaufman Hogan and The Option Institute & Fellowship. All rights reserved. Printed in the USA

The Four Fundamentals

Social Interaction is made up of Four Fundamental pillars; making and sustaining Eye Contact & Non-Verbal Communication; Verbal Communication; having an Interactive Attention Span; and having Flexibility within the interaction.

Stage	<i>Basic Social Skills</i>		<i>Intermediate Social Skills</i>		<i>Advanced Social Skills</i>	
	1	2	3	4	5	
Eye Contact & Non-Verbal Comm.	[Progression bar from Stage 1 to Stage 5]					
Communication	[Progression bar from Stage 2 to Stage 5]					
Interactive Attention Span	[Progression bar from Stage 3 to Stage 5]					
Flexibility	[Progression bar from Stage 4 to Stage 5]					

Eye Contact & Non-Verbal Communication

Eye contact is the most basic way that we connect with those around us and it is the most obvious way in which children with Autism and other related diagnoses do not. Other therapies may focus on this area, but in general do so through repetitive, behavioral techniques. In this way, children tend to be pushed to look at other people's eyes in order to get things that they want. We focus on teaching children to love to look at people. We encourage them to want to look into the eyes of others. In this way, they are able to strongly connect with people in their lives.

They are able to learn to have facial expression (because they are looking at our faces), they learn to speak (because they are looking at our faces when we formulate words) and they learn to pay attention longer (because they are looking at what we are doing and can join in). The benefits of sustained eye contact are endless. Most importantly, it enables our children to see the love that we feel for them. The most powerful way to build these social relationships is to help our children understand the beauty and meaning that is shared between two people who care about each other. How can they know this if they don't look at us? Eye contact is one of the most important factors in creating and sustaining social relationships.

Making eye contact while simultaneously speaking or listening is an essential aspect of communicating and interacting with others. Another important element that effects the interaction is non-verbal communication - facial expressions and body language. It is important for our children to not only use, but to also understand and respond to others' non-verbal communication.

Verbal Communication

Social relationships exist through communication between people. Our model focuses on helping our children move from crying, whining, tantruming and using physical gestures as ways to communicate to using the spoken word. We then continue to focus

on moving our children from single spoken words (spoken clearly), to an expanded content (nouns, verbs, etc.), conversation loops and conversation skills.

We want our children to be able to communicate what they want, what they don't want, what they feel and what they care about. We want them to be able to participate in the many wondrous games and activities in this world that involve verbal communication. We want them to not only be able to order their food at a restaurant, but to also speak at length with their peers about their views on issues and their dreams. Therefore, this section of the model is quite detailed so you are able to help your child learn the many important steps to using effective communication with others in their lives.

Note: Although not every aspect of language development is covered, we have included the core aspects necessary for your child to effectively communicate with others in social relationships.

Interactive Attention Span

Although our children may have the capacity to focus their attention on an object or activity only involving themselves, this is not to be mistaken for Interactive Attention Span. Watching television, pushing a car back and forth, using the computer, flipping the pages in a book, building a tower of blocks – none of these activities are interactive. Our focus is to help our children have the capacity to interact with other people – to look at the other person, take turns, and communicate with another person in a variety of activities (i.e. physical games, imagination play, conversations, etc.). The emphasis is to move your child through the levels of Interactive Attention Span so they become more and more engaged with the people around them (and as a consequence, spend less time engaged in exclusive activities).

Flexibility

Anyone who has ever cared about a child or individual with autism knows that the ability to be flexible is a profoundly necessary skill used to develop social relationships. Our children can find this extremely difficult. Just think about your child's eating routine (you have to serve this particular food, on this particular plate, with this fork), bedtime routine (you have to read this book, specifically these pages, you have to sing four songs, not three), the clothes they wear (they have to wear the same T-shirt every day), think about your child's interest (they want to discuss a particular topic, and ask the same question over and over again), etc. In order for our children to be able to have friends and build relationships with those around them, they must be able to feel easy about being flexible. They have to be able to function even if something we plan is changed. They have to feel at ease when another person touches their favorite object, or when we decide we aren't going to have Chicken McNuggets for dinner tonight. These are just some of the reasons why flexibility is a fundamental social skill. By helping our child, or the child we work with, to be able to allow a new activity, take a conversation in a new direction, wear a different piece of clothing, continue interacting in stimulating environments, etc., we are giving them the ability to create social relationships and to exist easily with others around them.

Creating Social Curriculum for Your Child

This section will help you to understand your child's current abilities in each of the Four Fundamentals by creating a baseline measure. We will then show you how to create specific goals (a social curriculum) that will help your child move through each level.

STEP ONE: Creating a Baseline

- a. Take a moment to review each stage (1-5) to determine which stage you feel generally describes your child's current abilities. For each skill or quality check the "Emerging" box if your child shows signs of doing the skill but does not yet use it predictably or consistently. If they are consistent with using the skill or ability then you can tick the "Acquired" box.
- b. Assess your child's ability in each level while you are alone with your child in the most distraction free environment possible. Ideally, these will take place in the Son-Rise Program Playroom in your home. If you have not yet created your play/focus room, simply take your child to the quietest room in the house. Turn off all televisions, computers, music players etc. that are in this room, close the door and ask others not to disturb you.
- c. All of your information will be based on the 'average' of your observations of your child. If you have others who work with your child as well, include their observations when creating your average.
- d. Use four observations, over a two week period, to create your first baseline average. Bring your sheet into the room with you and simply mark the box (or note on a separate piece of paper) that lists your child's current ability in that area. Do this on four occasions and determine your first average.
- e. We recommend that you take a new measurement of your child's abilities in each area at least one time per month. In this way you can compare your child's areas of growth and know which areas you would like to focus on for the next month.
- f. We understand that this may be new to you, so these charts have been designed to be as simple as possible for you to use. You are not trying to create the most perfect, scientifically accurate assessment possible. Just trust your common sense. Trust your observations. Your observations of your child have merit and meaning even if you are not professionally trained to do this. You will find that it is quite simple once you sit down to do it.
- g. Each stage and section is self-explanatory and if you require more information see "Fundamental Assessment Guide", pages 10-15.
- h. If you require a new set of Social Developmental Charts, go to our website at www.AutismTreatment.org and print them out.

STEP TWO: Creating Social Curriculum (Program Goals)

Now that you have created a baseline of your child's current social abilities, begin to create their social curriculum (Program Goals). We suggest that you keep these goals, without adding to or changing them, for one month, until your next Fundamental Assessment.

Our intention here is to note the 'next step' for your child in each fundamental. All goals are listed from most basic to most difficult. Therefore, once you have checked a box with your child's current ability, the next step for them is the box immediately below or in the next Stage (if your child has acquired all the skills within that Fundamental).

Example: Look at the Communication section in Stage 1 (not the 'Stage 1-5 Overview' but the page containing all the Stage 1 skills.) The first skill is "Has a vocabulary consisting of speech-like sounds or more".

- *If your child is at the 'Emerging' level of ability for this skill continue to have this as the goal until it is 'Acquired.'*
- *Check the 'Acquired' box if this is your child's current ability and they are consistent in using this skill. The next step in his/her social development for Communication is the box directly below, "Has a vocabulary of 5 words or more". This would become your program goal for your child and a vital part of your child's social curriculum.*

If your child is at the 'Emerging' level of ability for a skill continue to have this as the goal until it is 'Acquired.' If necessary use the smaller increments within the 'Emerging' box to highly your child's development, over time, of the respective skill being worked on.

If your child has 'Acquired' all the skills within a particular Stage for any of the Fundamentals, then start working on that Fundamental in the next Stage.

It is very important to know that many children do not learn these skills in the specific order noted. Children may 'jump' all over the page and have different skill levels in different areas. For example, your child could be in Stage 3 for Communication (speaking using simple sentences; has conversations that consist of 2 loops or more; etc.) while still being in Stage 1 for Flexibility. While you want to be working on each Fundamental, it is essential that you give extra emphasis to the Fundamental that is most challenging (least developed) for your child.

Depending on the rate at which your child changes you may find it more useful to complete the assessment every 6-8 weeks versus every 4 weeks.

Once you have identified the next step for each Fundamental skill, you are ready to write the goals for yourself and your team (see STEP THREE).

STEP THREE: Writing Program Goals

Each month after you have completed your child's Social Assessment and created their Social Curriculum you will write up clear and specific Program Goals to ensure that you and your team stay focused on these goals.

The box directly below his/her current skill level in all Four Fundamentals is the skill to work on next. These will be your goals for the next month or more. These goals are then changed into the form of a sentence that you can use to focus your actions with your child.

Example: Eye Contact & Non-verbal Communication:

- You have marked Stage 2 for your child because your child is capable of making eye contact to get needs met. The box below this is "Looks at others with interest". This is your goal. Transform this into a sentence which defines your goal as an action item:

"Inspire John to look at us when he shows an interest in what we are doing."

Example: Communication:

- You have marked Stage 4 for your child because your child "Speaks in complex sentences that are grammatically correct". The box below this is, "Able to answer / ask questions and make statements about past and future events". This is your goal. Transform this into a sentence which defines your goal as an action item. This may involve breaking the goal into even smaller steps than stated:

"Encourage John to answer questions about the past and future events."

Example: Interactive Attention Span:

- You have marked Stage 3 for your child because your child "Has an interactive duration of 9 minutes or more". The box below this is, "Interacts in an activity 5 times per hour or more". This is your goal. Transform this into a sentence which defines your goal as an action item:

"Invite John to interact with you 5 times per hour or more (When he gives you Green Lights)."

Example: Flexibility:

- You have marked Stage 2 for your child because your child can "Physically participate in the interaction". The box below this is, "Verbally participates in the interaction". This is your goal. Transform this into a sentence which defines your goal as an action item:

"Strongly encourage John to verbally participate in the interaction."

Once you have each of these goals in sentence form, you have a clear Social Curriculum with specific Program Goals. Write them down on one sheet of paper and post them on your playroom door. Additionally, email them to all the individuals working with your child to ensure your team stays focused.

Example:

Program Goals for John

- ❖ Inspire John to look at us when he shows an interest in what we are doing.
- ❖ Encourage John to answer questions about the past and future events.
- ❖ Invite John to interact with you 5 times per hour or more. (When he gives you Green Lights.)
- ❖ Strongly encourage John to verbally participate in the interaction.

Fundamental Assessment Guide

It is very helpful for you to assess your child's social skills each month. This will help you to see areas of growth and change, and also to understand which areas may need more support. Below, you will find specific information that will help you to easily assess each Fundamental.

Eye Contact & Non-verbal Communication

All eye contact and non-verbal communication is estimated during times when your child is in a social interaction with another person (not exclusive) while in their Son-Rise Program Play/Focus Room (or distraction-free environment). Only eye contact and non-verbal communication that is spontaneous (initiated by your child) is used in your assessment rather than prompted or requested eye contact / non-verbal communication.

i. **Function of Eye Contact:** Why does your child spontaneously look into your eyes?

Example: if your child consistently gives spontaneous eye contact to get you to start/restart an activity (being tickled, singing, throwing a ball, speaking, etc.) when you pause, mark acquired for this Stage 1 skill.

ii. **Expression Sharing:** While interacting what spontaneous facial expressions does your child share with you? This also includes responding appropriately to others facial expressions (e.g. has a concerned expression when someone looks hurt, etc.).

Example: If your child is just beginning to smile or laugh while interacting with you, mark emerging for this Stage 2 skill.

iii. **Non-Verbal Communication:** How does your child use their physical body to communicate and enhance verbal communication.

Example: If your child can interactively point to a picture in a book, excitedly clap their hands, waves, nods yes and shakes their head for no etc., mark acquired for this Stage 3 skill.

Communication

a. Language

- i. **Vocabulary/Content:** The vocabulary is the total amount of different words you have heard your child say, both inside and outside the playroom. If your child says the same word more than once - only count this as one word. Words that your child uses in any capacity (singing, telling stories, speaking seemingly to themselves, etc.) are all included in this figure. Unclear or partial words are also included.

Each week write down every different word you hear your child say (and have others do this as well). At the end of the week, you can total these words and you will have your initial baseline figure. As you do this each month, you will add any additional words that you hear.

The content is the average makeup of your child's communication, ranging from simple phrases to combined complex sentences.

Example: If your child's typical communication consists of "book up" and occasionally says "Put the book on shelf", mark the average as the Stage 2 skill, "Simple Phrases (2-3 word combinations)".

ii. **Parts of Speech:** What parts of speech does your child use when communicating?

- *Nouns:* Mommy, Daddy, chair, ball, car, doll, etc.
- *Verbs:* want, see, push, pull, clap, tickle, ride, etc.
- *Adjectives:* black, yellow, big, soft, long, windy, etc.
- *Prepositions:* up, down, in, out, off, on, etc.
- *Pronouns:* he, you, I, etc.
- *Conjunctions:* and, or, when, yet, but, etc.
- *Articles:* a, an, the

iii. **Clarity:** On average, how understandable is your child's speech? It is important to think about clarity in terms of people who do not know your child.

Example: Would a stranger understand that word or sentence? If your child's language is typically understood by anyone, then this would be 'consistently clear'. If your child's language is understood by many people, then this would be 'generally clear'. If your child's language is understood by you and close family members, but generally not by others, this would be 'partially clear'.

vi. **Conversation Loops:** On average, how many loops occur when you and your child communicate?

A conversation loop is one full cycle of verbal communication between two people. One person speaks and then the other responds.

Example: Mom: What game did you play with Dad?
 Child: Basketball. [1-LOOP]
 Mom: Grant, can I play with you next time?
 Child: Yes. [2-LOOPS]

Note: Conversation loops are spontaneous. This means that prompted answers are not included. If you tell your child what to say, and they

say it, this is not considered a conversation loop. Loops only include spontaneous responses and statements.

v. Conversation Content: Each Stage contains a list of very specific skills such as: simple greetings, asking simple questions, talking at a socially acceptable volume, etc. These skills become more complex and sophisticated as he/she moves towards Advanced Social Skills in Stages 4 and 5.

iv. Function of Verbal Communication: Why does your child verbally communicate with you? This will range from 'getting their needs met' to more sophisticated interactions like 'sharing their internal thoughts and feelings'.

Example: If your child shares his/her thoughts about what they are observing so that the other person can also experience it, mark acquired for this Stage 3 skill.

Interactive Attention Span

We will only be tracking the activities which are inclusive of another person such as tickle games, being fed, board games, imagination games, role playing, conversations, etc. We will not be including any solitary activities.

i. Duration: On average, how long is your child interactive with you?

An interaction can be a single activity played for a period of time, or it can be made up of numerous activities played one after the other. The key factor is less the activity itself, and more that it is interactive - he/she is including another person in the activity.

You may find that your child plays with you for two minutes, runs into the corner to push his truck for twenty seconds, and then returns to the game. Attention span ends when your child breaks the interaction and does not return after two consecutive requests to continue the activity.

Example: If you are playing a chase game with your child for ten minutes and every few minutes your child runs to the mirror, looks at himself, jumps up and down for 15 seconds, and then returns to the game after one or two consecutive requests to continue the activity, you can note this as a 10 minute interactive activity.

If you are playing this same game for 5 minutes and your child jumps in front of the mirror and does not continue the activity after one or two consecutive requests but then comes back to the game two minutes later for another 5 minutes, you would count these as two interactive games, of 5 minutes each.

In estimating whether your child is within Stage 5 duration, use the following guide. The duration of interaction for a neuro-typical child is approximately 3 - 5 minutes per year of the child's age:

- 2yr old: 6-10 mins
- 3yr old: 15-25 mins
- 8yr old: 24-40 mins
- 12yr old: 36-60 mins

- ii. Frequency: On average, how many times per hour does your child participate in an activity with another person? The activity may be either initiated by your child or the other person.
- iii. Types of Activities: What types of activities is your child capable of interacting within. The activities range from physical play, interaction around shared objects, to symbolic imaginative and role-play activities.
- iv. Peer Friendships: How does your child interact with their peers? This skill includes fleeting interest in peers, to interacting appropriately with one peer and small group of peers.

Flexibility

The main focus of this Fundamental is to help your child develop the ability to be both flexible (your child allows involvement and input from others) and spontaneous (your child initiates new ideas / direction) within interactions. Many of the skills listed in the five stages of Flexibility are self-explanatory. Below, we have listed only those that may require more explanation.

As you move through this section, ask this general question: "On average, how flexible and spontaneous (versus controlling and rigid) is my child while interacting in activities with another person?" (This includes activities that both your child initiates and activities initiated by another person.)

- Easily allows your presence within his/her Son-Rise Program® room

Your child lets you freely move, verbalize, celebrate, touch and manipulate the objects and furniture in his/her focus/play room that he/she is not engaged with.

- Allows you to assist (help) him/her within their activity

Your child lets you support him/her in what they are doing. They allow you to help them verbally or physically.

Examples: Your child allows you to make sound effects for what they are doing, they allow you to hold a book they are looking at, hand them a block, get them something from the shelf, help them to build something, etc.

- Peripheral variations:

Your child allows you to change or alter 'unimportant' aspects of the activity.

Examples: If your child's interactive activity is playing a card game in which he/she loves to see what card is going to come up next (core motivation) will they allow you to wear a fun hat as you play, sing a song about playing cards, etc.?

If your child enjoys having you chase him/her around the room, catch them and tickle them, they will allow you to jump over a tower of blocks on the way to catch him/her, etc.

- Central variations:

Your child allows you to change or alter important aspects of the activity.

Examples: If your child's interactive activity is playing a card game in which he/she loves to see what card is going to come up next (core motivation) he/she will allow you to fly the card around the room before it is turned over, turn over two cards at once, etc.

If your child enjoys having you read to him/her from a book and stop at a certain page and make a specific sound, they will allow you to stop at a different page, or focus on a different part of his/her favorite page.
Developmental Model & Social Curriculum

- Flexible within their activity:

Your child will easily allow both peripheral and central variations to the interactive activity.

Note: Any child playing a game has preferences and desires about how the game is played. We are not looking for 100% flexibility in all interactions, but rather an overall ability to easily allow a friend or family member to make minor and major alterations to the activity on a regular basis.

- Spontaneous variations:

Your child is able to be spontaneous within an activity chosen by him/herself or by another person. (Whenever you see the word 'spontaneous' noted in the model, we are referring to unplanned ideas or changes to a game.) Your child may make a change to a standard activity, or they may initiate a completely new way to play.

Examples: If you play a 'standard' tickle game with your child where your child lays on the floor and gives you his/her foot to tickle, their spontaneous action could be giving you their hand instead.

If you typically pretend to buy groceries with your child, their spontaneous action could be suggesting you buy shoes as well or instead.

Coping with Sensory Input: How does your child manage individually and interactively within environments ranging from highly supportive (playroom / home environment) to unstructured unsupported environments (playground / shopping mall / etc.)

Crying / Tantruming / Whining Communication

- i. **Frequency:** On average, how often does your child cry, tantrum, or whine in an hour or a day? In estimating the frequency include observations from both inside and outside the play/focus room.
 - ii. **Duration:** On average, how long is each crying, tantruming, or whining incident? In estimating the duration include observations from both inside and outside the play/focus room.
 - iii. **Quality:** As you are aware, there are different types of crying, whining and tantruming. This section is about defining the quality and severity of each one of these. In estimating the average quality, include observations from both inside and outside the play/focus room.
-

Please contact us at The Autism Treatment Center of America™
for support, guidance and help in using
The Son-Rise Program® Developmental Model

Autism Treatment Center of America™

2080 S. Undermountain Road, Sheffield, MA 01257, USA,

Telephone: (413) 229-2100 Fax (413) 229-3202

www.AutismTreatment.org

OVERVIEW: Stages 1-5

The Four Fundamentals of Socialization

1. Eye Contact & Non-Verbal Communication
2. Verbal Communication
3. Interactive Attention Span
4. Flexibility

Eye Contact & Non-Verbal Communication					
	<i>Stage 1</i>	<i>Stage 2</i>	<i>Stage 3</i>	<i>Stage 4</i>	<i>Stage 5</i>
Function of Eye Contact	Looks at others to start / continue an interaction	Makes eye contact to get needs met	Uses eye contact to draw attention to objects / events of interest	Looks to maintain other's attention	Looks to evaluate other's social cues
Expression Sharing	Looks with occasional flickers of expression	Smiles or laughs while in an interaction	Copies some simple exaggerated facial movements	Spontaneously demonstrates a range of facial expressions	Responds appropriately to other's facial expressions
Non-Verbal Communication	Physically moves others to get what he/she wants	Simple gestures upon request	Spontaneous simple gestures	Uses spontaneous gestures to enhance verbal communication	Understands, responds to and uses basic social cues

Verbal Communication					
	<i>Stage 1</i>	<i>Stage 2</i>	<i>Stage 3</i>	<i>Stage 4</i>	<i>Stage 5</i>
Vocabulary / Content	Speech-Like Sounds → 50 single words	Simple Phrases (2-3 word combinations)	Simple Sentences (noun + verb)	Complex Sentences (grammatically correct)	Combined Complex Sentences
Parts of Speech	Nouns Verbs	Adjectives Prepositions	Articles Conjunctions	Pronouns	Fluent use of all parts of speech
Clarity	Partially Clear	Generally Clear	Consistently Clear		
Conversation Loops	N/A	1 loop	2 Loops	3-5 Loops	6 Loops or more
Conversation Content	Prompted (requested by other)	Spontaneously (unprompted) communicates wants/not wants	Makes simple comments	Makes complex statements	Makes reflective comments and asks relevant reflective questions
			Asks / answers simple questions	Asks / answers complex questions	
			Spontaneously constructs original sentences		
Function of Verbal Comm.	To get needs met	To start / continue an interaction	To create a shared experience	To share coherent stories (relevant to the conversation)	To seek others' internal experiences (emotions & thoughts)
				To seek others' personal information within a conversation	To share internal experiences (emotions & thoughts)

Continued on the next page...

OVERVIEW: Stages 1-5 *(continued)*

Interactive Attention Span (Interaction = Inclusion of another person in a game or activity)					
	<i>Stage 1</i>	<i>Stage 2</i>	<i>Stage 3</i>	<i>Stage 4</i>	<i>Stage 5</i>
<i>Duration</i>	Up to 2 minutes	3-4 minutes or more	5-9 min.	10-20 min.	Age appropriate <i>(typically 3-5 minutes per year of a child's age)</i>
<i>Frequency</i>	Up to 3x / hour	4x / hr	5x / hr or more	Up to 5x / hr <i>(Duration must be 10 min. or more)</i>	Continuously interactive
<i>Type of Activities</i>	Interacts within shared physical activities	Interacts around simple shared objects/activities	Interacts within symbolic imaginative play	Interacts within imaginative role-play activities	Interacts within a variety of activities
<i>Peer Friendships</i>	<i>(Fleeting or no interest in peers)</i>	<i>(Plays beside peers showing interest without interacting with them)</i>	Simple interactions with peers	Interacts appropriately with a peer	Appropriately interacts with small groups of peers

Flexibility					
	<i>Stage 1</i>	<i>Stage 2</i>	<i>Stage 3</i>	<i>Stage 4</i>	<i>Stage 5</i>
<i>Flexibility</i>	Allows you to assist within his/her repetitious interactions	Allows peripheral variations to his/her repetitious interactions	Allows central variations to his/her repetitious interactions	Flexible within his/her area of interest	Flexible within a variety of activities
		Physically participates in the interaction	Shows an interest in another's activity	Allows variations within another's activity	Spontaneous within a variety of activities
Verbally participates in the interaction	Shares interactive time between his/her activity and another's activity				
<i>Coping with Sensory Input</i>	Settles easily within a highly supportive environment	Calmly and easily handles limits and boundaries within a highly supportive environment	Interacts easily in a moderately supportive environment	Manages sensory input and change in typical age appropriate environments, with help	Calmly and easily manages most transitions and unstructured situations

Note: To acquire any flexibility skill, your child must be at or above the interactive attention span (for both "Duration" and "Frequency") of that stage.

The Crying / Tantruming / Whining chart below does not follow Stages 1-5. Instead, use the chart to track your child's crying / tantruming / whining communication to focus on helping him/her communicate verbally.							
Crying / Tantruming / Whining Communication							
<i>Frequency</i>	More than 4x / hr	1-4x / hr	Less than 1x / hr	3-4x / day	Less than 3 x /day		Communicates using Language
<i>Duration</i>	More than 1 hr	30-60 min	10-30 min	5-10 min	1-5 min	Less than 1 min	
<i>Quality</i>	Screaming / Shouting; Throwing objects; Head-banging; Hitting self or others; etc.		Screaming / Shouting	Crying	Crying / Whining	Whining	

STAGE 1

Eye Contact & Non-Verbal Communication			
	Goal	Emerging	Acquired
Looks at others to start/continue an interaction (When you pause, your child makes eye contact to get you to start/re-start an activity.)			
Looks with occasional flickers of expression (When interacting, your child maintains a flat affect with small, occasional flickers of expression.)			
Physically moves others to get what he/she wants (e.g. leads others by the hand, pushes other's body, hands others objects, etc.)			

Verbal Communication			
	Goal	Emerging	Acquired
Has a vocabulary consisting of speech-like sounds or more (e.g. "ti" for tickle, "ah" for apple, "b" for ball, etc.)			
Has a vocabulary of 5 words or more (e.g. "tickle," "apple," "ball," "ride," etc.)			
Has a vocabulary of 6-50 words or more (e.g. "tickle," "apple," "ball," "ride," etc.)			
Speaks using nouns and verbs or more (Nouns: <i>Mommy, Daddy, chair, ball, car, doll, etc.</i> ; Verbs: <i>want, get, push, pull, clap, tickle, ride, etc.</i>)			
Clarity of speech is partially clear and understandable (You may understand your child's language but others tend not to.)			
Clarity of speech is generally clear and understandable (Your child's language is typically understood by many people.)			
Speaks when prompted (requested by another person, when in an interaction) (Your child may not say the word spontaneously but when requested will say the word.)			
Verbal communicates to get 'needs' met (e.g. to get food, drink, take a lid off a box, etc.)			

Interactive Attention Span (Interaction = Inclusion of another person in a game or activity)			
	Goal	Emerging	Acquired
Duration of interactive attention span is 2 minutes or more (Attention span ends when your child breaks the interaction and does not return after two consecutive requests to continue the activity.)			
Frequency of interactions is 3 times per hour or more (Applies only if your child's attention span is 9 minutes or less. See Stage 4 if duration is greater than 9 min.)			
Interacts within shared physical activities (Physical activities can include tickles, chase, wrestling, tag, squeezes, back rubs, etc.)			

IMPORTANT: No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time. Remember to use common sense.

Continued on the next page...

STAGE 1 (continued)

Flexibility			
<i>To acquire any Flexibility Skill in this stage, your child must also be at or above Stage 1 Interactive Attention Span for both duration and frequency.</i>	Goal	Emerging	Acquired
Allows you to assist within his/her repetitious interactions (Child lets you support him/her verbally, physically, etc. - e.g. allows you to pick up paper she accidentally drops, allows you to help stabilize his block tower, allows you to answer a repetitive question, etc.)			
Easily allows your presence within his/her Son-Rise Program room (Allows a variety of people into the play/focus room and allows them to move freely within the room)			
Settles easily within a highly supportive environment (Easily transitions to and calmly stays in low-distraction environments that give your child a high level of control - e.g. his/her Son-Rise Program play/focus room or other rooms in your house, etc.)			
Perspectives to Teach / Model			
	Goal	Emerging	Acquired
It is fun to be in the playroom / focus room (e.g. your child enjoys their time in the room, easily enters the room, does not indicate to leave, asks to spend time in their play/focus room, etc.)			

IMPORTANT: No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time. Remember to use common sense.

STAGE 2

Eye Contact & Non-Verbal Communication			
	Goal	Emerging	Acquired
Makes eye contact to get needs met (e.g. to get food, drink, open a container, etc.)			
Looks at others with interest (Will make eye contact with another person in whom he/she is interested - e.g. while someone is singing a song, talking about an interesting topic, etc.)			
Smiles or laughs while in an interaction (Interaction = any activity involving another person - e.g. conversation, physical play, putting a coat on, etc.)			
Simple gestures upon request (e.g. pointing / clapping hands in excitement / nodding yes or no / shrugging shoulders for "I don't know," etc.)			

Verbal Communication			
	Goal	Emerging	Acquired
Speaks in simple phrases (2-3 word combinations) or more (e.g. adds adjectives and/or prepositions - "blue ball," "want sing", "book on shelf," "pull big blanket," etc.)			
Clarity of speech is generally clear and understandable (Your child's language is typically understood by many people.)			
Speaks using nouns, verbs, adjectives and prepositions or more (Adjectives: <i>black, yellow, big, soft, long, loud, etc.</i> ; Prepositions: <i>up, down, in, out, off, on, etc.</i>)			
Has conversations that consist of 1 loop or more (Parent: "Do you want the paper or the coloring book?" Child: "Coloring book.")			
Spontaneously communicates what he/she wants and does not want (Without prompting, he/she will ask for wants/not wants - e.g. "Want big block," "All done," "Read book," "No eat," etc.)			
Verbally communicates to start / continue an interaction (Uses language to get an outcome that includes another person - e.g. "Tickle foot," "Blow balloon up," etc.)			
Uses "sweet" tone when indicating what he/she wants and does not want (Child speaks without whining, shouting, raising his/her voice, or using a bossy, demanding tone, etc.)			
Uses greetings (e.g. "Hello," "Hi," "Goodbye," "See you soon," etc.)			

Interactive Attention Span (Interaction = Inclusion of another person in a game or activity)			
	Goal	Emerging	Acquired
Duration of interactive attention span is 4 minutes or more (Attention span ends when your child breaks the interaction and does not return after two consecutive requests to continue the activity.)			
Frequency of interactions is 4 times per hour or more (Applies only if his/her attention span is 9 minutes or less. See Stage 4 if duration is greater than 9 mins.)			
Interacts around simple shared objects / activities (e.g. a ball game, blowing bubbles, reading a book, bowling, etc.)			
Allows physical affection and interaction (e.g. allows cuddles, tickles, hugs, hand/foot squeezes, etc.)			
Can maintain physical contact for 30 seconds or more (e.g. hugs, cuddles, holding hands while dancing, shoulders touching while sitting beside each other, etc.)			
Physically gentle with others (Sweetly and gently touches others vs. hitting, slapping, pinching, pushing, pulling, etc.)			

IMPORTANT: No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time. Remember to use common sense.

Continued on the next page...

STAGE 2 (continued)

Flexibility			
<i>To acquire any Flexibility Skill in this stage, your child must also be at or above Stage 2 Interactive Attention Span for both duration and frequency.</i>	Goal	Emerging	Acquired
Allows peripheral variations to his/her rigid/repetitious interactions <i>(While interacting, your child allows changes or alterations to unimportant aspects of the activity - changes that do not interfere with his/her main motivation. For example, he/she allows you to wear a silly hat during an interactive repetitious bowling game; to hum a song during an interactive repetitious drawing activity, etc.)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Physically participates in the interaction <i>(e.g. gives hand/foot for squeezes, turns book pages, moves around to look for hidden treasure, dances, etc.)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbally participates in the interaction <i>(Within the interaction he/she spontaneously asks for wants / not wants, verbally adds ideas to the game, etc.)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calmly and easily handles limits and boundaries within a highly supportive environment <i>(Accepts boundaries without crying / hitting / etc. - e.g. markers on the shelf after continuing to draw on walls.)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perspectives to Teach / Model			
	Goal	Emerging	Acquired
You can still be happy and enjoy yourself even if you don't get what you want <i>(For example, your child can still be happy if the food he/she wanted is not available; the model he/she was making breaks and can't be repaired; the person he/she was expecting to visit does not arrive, etc.)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
You can always have fun trying, and you can try many times <i>(He/she can enjoy <u>all</u> attempts toward achieving a goal - e.g. making a Lego structure, drawing a specific picture, etc. - and understands that there are many different ways to achieve the desired goal.)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IMPORTANT: No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time. Remember to use common sense.

STAGE 3

Eye Contact & Non-Verbal Communication			
	Goal	Emerging	Acquired
Uses eye contact to draw attention to objects / events of interest (Will look at you, then look at the object/event of interest and then look back at you to make sure you see it.)			
Looks while listening (Maintains sustained eye contact appropriate to the activity while listening. Note: participating in a conversation will have a higher level of eye contact than a physical activity - e.g. playing catch, etc.)			
Copies some simple exaggerated facial movements (e.g. wide eyes, scrunched up face, happy face, sad face, etc.)			
Spontaneous simple gestures (e.g. interactively points to a picture in a book, claps hands, waves, nods yes, shakes head for no, etc.)			

Verbal Communication			
	Goal	Emerging	Acquired
Speaks using simple sentences that contain nouns and verbs or more (e.g. "Throw the ball," "Push car down the slide," "The man fell down," "Put the comic on the shelf," etc.)			
Clear and understandable expression of what he/she wants and does not want (e.g. "Put the ball on the shelf" versus "Ball up," etc.)			
Speaks using nouns, verbs, adjectives, prepositions, articles and conjunctions or more (Articles: a, an, the; Conjunctions: and, or, when, yet, but, so, etc.)			
Has conversations that consist of 2 loops or more e.g. Parent: "Do you want to draw?" Child: "Yeah - draw house!" [1 loop] Parent: "Ok! I'll color it blue." Child: "I draw the trees." [2 loops]			
Clarity of words & sentences used is consistently clear and understandable (Your child's language is typically understood by most people - including individuals not known by your child.)			
Makes simple comments (e.g. "Look at the plane," "The glass is cracked," "That's funny!" etc.)			
Answers simple "what," "who," and "where" questions requiring factual information (e.g. "What is this person's name?," "Who is holding the flowers?," "Where is the animal book?," etc.)			
Asks simple "what," "who," and "where" questions (e.g. "What's your name?," "Who is that?," "Where is dad?," etc.)			
Spontaneously constructs original sentences (Creates unique sentences rather than only repeating phrases that he/she has been taught or heard from TV programs, DVDs, computer games, etc.)			
Verbally communicates to create a shared experience (Observes an object/event and shares his/her thoughts so that the other person can also experience it - e.g. "Look Mom, bubbles!," "Listen to the music," "Sam is here!," etc.)			
Appropriately communicates when he/she wants to change or stop an activity (e.g. "All done," "I'm finished," "I don't want to play anymore," etc. versus walking away without communicating.)			
Requests permission, when required, prior to taking an action (e.g. getting food from the cupboard, when using someone else's possessions, leaving the house, etc.)			
Maintains a socially acceptable distance from the person to whom he/she is speaking			
Talks at the socially acceptable volume			
Talks at the socially acceptable speed			

IMPORTANT: No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.

Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

Continued on the next page...

STAGE 3 (continued)

Interactive Attention Span (Interaction = Inclusion of another person in a game or activity)			
	Goal	Emerging	Acquired
Duration of interactive attention span is 9 minutes or more (Attention span ends when your child breaks the interaction and does not return after two consecutive requests to continue the activity.)			
Frequency of interactions is 5 times per hour or more (Applies only if your child's attention span is 9 minutes or less. See Stage 4 if duration is greater than 9 min.)			
Interacts within symbolic imaginative play (Uses props to represent actual objects/animals/people - e.g. a block is a car, a blanket is a magic carpet, etc.)			
Can join in an activity already in progress (e.g. when two adults are playing a ball game, he/she is able to successfully join the ball game, etc.)			
Asks for help (e.g. opening containers, getting objects on a shelf beyond his/her reach, drawing detailed pictures, etc.)			
Can maintain physical contact for 60 seconds or more (e.g. hugs, cuddles, holding hands while dancing, shoulders touching while sitting beside each other, etc.)			
Initiates physical affection and interaction (e.g. asks for and freely gives hugs, tickles, cuddles, etc.)			
Able to have simple interactions with peers (e.g. chase games, simple card or board games, ball games, brief conversations, etc.)			
Interacts with two adults at the level of Stage 3 social skills (In the playroom / focus room, your child is able to maintain Stage 3 social skills with two adults.)			

Flexibility			
<i>To acquire any Flexibility Skill in this stage, your child must also be at or above Stage 3 Interactive Attention Span for both duration and frequency.</i>	Goal	Emerging	Acquired
Allows central variations to his/her rigid/repetitious interactions (While interacting, your child allows changes or alterations to important aspects of his/her rigid/repetitious activity - changes that will impact his/her main motivation. For example, when repetitiously talking about and looking at pictures of airplanes, he/she allows your suggestion to design and draw a new plane.)			
Is spontaneous within his/her activities at least two times per activity (Your child initiates new ideas and directions within his/her chosen activities/games.)			
Shows an interest in another's activity (Your child asks about or looks at another person's chosen activity - may even participate in the activity momentarily.)			
Initiates games and activities with another person (Your child suggests the game to play and explains how the game is played.)			
Takes turns during an activity (e.g. takes turns during bowling games, board games, card games, choosing which song to sing next, etc.)			
Understands and acts on the concept of "yours" and "mine" (Your child allows you control over your possessions and asks permission before using them, and vice versa.)			
Plays games and activities that have simple rules and structure (e.g. tic-tac-toe, soccer, charades, easy to play board games, etc.)			
Shares his/her objects or toys (Your child allows you to have his/her toy or object for a portion of the game/activity that is longer than one turn.)			
Can be negotiated / reasoned with ("deal making") (e.g. "How about we play your game for 20 minutes and then we play my game?" etc.)			
Interacts easily in a moderately supportive environment (Your child maintains Stage 3 social skills in the living room, the kitchen, the back garden, etc.)			

IMPORTANT: No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.
Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

Continued on the next page...

STAGE 3 (continued)

Perspectives to Teach / Model			
	Goal	Emerging	Acquired
You can still be happy even if you don't go first or win the game (Your child can enjoy interacting with others even when he/she does not go first during an activity or win, etc.)			
It's fun to wait for something that you want (Your child can wait patiently and enjoy the anticipation of getting what he/she wants or your child can get involved in an activity/game while he/she waits.)			

IMPORTANT: No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.
 Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

STAGE 4

Eye Contact & Non-Verbal Communication			
	Goal	Emerging	Acquired
Looks to maintain other's attention (Your child will make eye contact to ensure the other person is paying attention to him/her.)			
Looks while talking (Your child maintains sustained eye contact appropriate to the activity while talking. Note: participating in a conversation will have a higher level of eye contact than a physical activity - e.g. playing catch, etc.)			
Spontaneously demonstrates a range of facial expressions (When interacting, your child shows a range of facial expressions - e.g. smiling, serious, upset, excitement, etc.)			
Uses spontaneous gestures to enhance verbal communication (e.g. pointing at/toward what they are talking about, raising arms to emphasize their point, crossing arms, etc.)			

Verbal Communication			
	Goal	Emerging	Acquired
Makes him/herself understood (He/she uses context when telling a story - e.g. "During school lunch today, my friend dropped his plate and it broke into lots of pieces," instead of saying, "The plate broke into lots of pieces.")			
Speaks in complex sentences that are grammatically correct (e.g. "Put the books on the shelf so we can play Lifestories - I like playing that game!")			
Asks / Answers complex questions and makes complex statements :			
• Able to answer / ask questions and make statements about past and future events (e.g. "When did you make the card?," "Tomorrow I am going over to my granddad's house," etc.)			
• Answers "why" questions based on what he/she has just experienced / observed (e.g. "Why did you put your jacket on?," "Why did the man fall over?," etc.)			
• Asks "why" questions (e.g. "Why was Suzanne late?," "Why are we going to the hardware store?" etc.)			
Answers simple questions requiring his/her opinion within the answer (e.g. "Which character is the funniest?," "What is your favorite restaurant?," etc.)			
Seeks others personal information within a conversation (Asks questions about another person, e.g. "Where do you live?," "Did you see the movie with Kim?," etc.)			
Verbally communicates stories clearly relevant to the conversation topic (Your child shares information that is clearly understood and relates to the context of the conversation.)			
Has conversations that consist of 3-5 loops or more An example of a 4-loop conversation would be: P: "Do you want to draw?" C: "Yeah - draw a bus!" [1 loop] P: "Ok! I'll draw the road." C: "I'll draw the bus." [2 loop] P: "What's your favorite part to draw?" C: "I like the wheels." [3 loop] P: "Why?" C: "Because they're easy to draw!" [4 loop]			
Uses pronouns correctly (After mastering Stage 1-3 Communication skills, begin teaching pronouns: he, you, I, me, they, us, etc.)			
Takes turns talking and listening			
Is able to initiate (start) a conversation			
Is able to politely get someone's attention when the person is occupied			

IMPORTANT: No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.

Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

Continued on the next page...

STAGE 4 (continued)

Interactive Attention Span (Interaction = Inclusion of another person in a game or activity)			
	Goal	Emerging	Acquired
Duration of interactive attention span is 20 minutes or more (Attention span ends when he/she breaks the interaction and does not return after two consecutive requests to continue the activity.)			
Frequency of interactions is up to 5 times per hour (Applies only if your child's attention span is 10 min. or more. See Stage 3 if duration is less than 10 min.)			
Has a typical attention span within a single activity of his/her choosing (Your child can play one activity for a typical duration vs. playing many short activities consecutively. A "typical" attention span is approximately 3-5 minutes per year of a child's age.)			
Interacts within imaginative role play activities (Your child can pretend to be a dog, a plane, a family member, a movie character, etc.)			
Generally polite and respectful			
Comforts another person when he/she is hurt or upset (e.g. gets the person a drink of water / band aid, etc. or asks "Are you okay?," or "Can I help you?," etc.)			
Physically appropriate (e.g. hugs only family and friends, not touching strangers, etc.)			
Interacts appropriately with a peer (e.g. takes turns, shares, negotiates, allows the other child's input in games, says hello/goodbye, etc.)			

Flexibility			
<i>To acquire any Flexibility Skill in this stage, your child must also be at or above Stage 4 Interactive Attention Span for both duration and frequency.</i>	Goal	Emerging	Acquired
Flexible within his/her activity (Within the activity your child has chosen, he/she easily goes in a direction of someone else's choosing - e.g. adding a new step in the game, change in the order of events, expanding the topic of conversation, etc.)			
Participates in another's activity (Your child verbally and physically participates in activities you initiate vs. only observing the activity.)			
Allows peripheral variations within another's activity (Your child allows changes or alterations to unimportant aspects of another person's chosen activity - changes that do not interfere with your child's main motivation for interacting in the activity - e.g. he/she allows you to wear a silly hat during a chase game, hum a song during a card game, etc.)			
Is spontaneous within another's activity, at least two times per activity (Your child initiates new ideas / direction within another's chosen activity.)			
Shares interactive time between his/her activity and another's activity (Your child will interact in another person's chosen activity for at least 40% of the total interactive time.)			
Manages sensory input and change in typical age appropriate environments, with help (Loud noises, changing physical environments, etc. are managed with the help of explanations, etc.)			

IMPORTANT: No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.

Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

Continued on the next page...

STAGE 4 (continued)

Perspectives to Teach / Model			
	Goal	Emerging	Acquired
At times it is useful to put off an immediate payoff for a longer-term payoff (e.g. not popping all the balloons now so he/she will be able to do it when their friends come over; not spending his/her money now & saving it to put towards the more expensive item he/she really wants, etc.)			
It's okay to be different from other people (Everyone is different - different shapes, sizes, colors, ways of talking, etc. It's part of life and we can celebrate ourselves and others for these differences.)			
It feels good to be kind and helpful to others			
Not everyone will like you, and that's okay (Some people will like you and others will not. If someone chooses not to like you it does not mean anything is wrong with or bad about you.)			

Preparation for going to School or Work			
	Goal	Emerging	Acquired
Maintains 75% of the skills acquired in Stage 4, for approximately 1 hour per day, while in a stimulating environment (e.g. social gathering, birthday party, etc.)			
Will interact with a peer, at the level of Stage 3 or higher, for 20 minutes or more per day			
Participates in small group activities with two peers			
Able to follow a structured (time-tabled) day within the play / focus room (Your child easily changes, at the appropriate time, to the new activity, as laid out by the time-table.)			
Able to sit at a desk for set periods of time within the play / focus room (Your child can sit at his/her desk for the required amount of time while doing an interactive activity.)			
Listens to and follows instructions given by a person not working in his/her Son-Rise Program (e.g. follows instructions in ballet class, karate class, in an art group, etc.)			
Is fully toilet-trained and will communicate appropriately to use the bathroom (In the play/focus room and around the house, when necessary, your child will communicate that he/she wants to use the bathroom.)			
Can read and write at the level that he/she will be entering school or required by the job (Refer to appropriate academic guidelines to assess the level of reading and writing required for your child.)			
Can do mathematics at the level that he/she will be entering school or required by the job (Refer to appropriate academic guidelines to assess the level of mathematics required for your child.)			

IMPORTANT: No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.

Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

STAGE 5

Eye Contact & Non-Verbal Communication			
	Goal	Emerging	Acquired
Looks to evaluate other's social cues (Uses eye contact to ensure that the other person is maintaining his/her motivation and focus on the interaction.)			
Can shift gaze between two or more people (Your child keeps up with the flow of group interaction by looking at the most relevant person at that moment.)			
Responds appropriately to other's facial expressions (e.g. has a concerned expression when someone looks hurt, smiles/laughs in response to other's laughter, etc.)			
Understands, responds to and uses basic social cues			
<ul style="list-style-type: none"> • Facial expressions, tone of voice, body language (Your child reads and responds to these physical social cues - e.g. if someone puts a finger to his lips indicating "Be quiet," your child understands and responds appropriately; if someone appears bored and is not making eye contact while your child talks to them, your child understands and responds appropriately, etc.) 			
<ul style="list-style-type: none"> • Social Referencing (In deciding which emotions and actions are appropriate in response to an unfamiliar event, your child will take cues from the expressions & reactions of the other person.) 			
<ul style="list-style-type: none"> • Joint Attention (Your child pays attention to the object or event that another person is focused on, by initially observing and following the gaze of that person.) 			

Verbal Communication			
	Goal	Emerging	Acquired
Combines complex sentences (3 or more complex sentences in succession) (e.g. "I love swimming; I've had lessons for a year. I can do breast stroke and freestyle. I can also dive off the diving board and stay underwater for a long time - but I have to wear goggles so my eye's don't get red...")			
Fluently uses all parts of speech (pronouns, verbs, articles etc.) (Easily and correctly uses nouns, verbs, adjectives, prepositions, articles, etc. to successfully communicate.)			
Makes reflective comments and asks relevant reflective questions (Your child shares internal experiences - emotions & thoughts - and asks about the internal experiences of others.)			
<ul style="list-style-type: none"> • Answers questions about his/her feelings and actions (e.g. "How did you feel when...?," "Why did you shout?," etc.) 			
<ul style="list-style-type: none"> • Asks others about what they think and how they feel (e.g. "Why are you sad?," "Do you like the picture?," "Are you excited that Grandpa is visiting?," etc.) 			
<ul style="list-style-type: none"> • Initiates & expresses emotive information (to share internal experiences) (e.g. "I just played an exciting game with Jack," "I'm looking forward to...," "I'm upset because...," etc.) 			
<ul style="list-style-type: none"> • Includes his/her opinion within the conversation (Opinion = his/her thoughts/feelings vs. only factual information - e.g. "Soccer is my favorite sport") 			
Has conversations that consist of 6 loops or more (For an example, see Stage 4 / Verbal Communication / Has conversations that consist of 3-5 loops or more.)			
Communication is relevant to the topic of conversation (While in a conversation, his/her questions, answers and statements all relate to the topic of conversation.)			
Voice has varying intonation			
Initiates conversation appropriate to the social context			
Is able to end a conversation in a socially acceptable way			
Able to follow and add to a conversation between two other people			
Uses correct timing in a conversation with two or more people			
Understands humor			
Understands colloquialisms / figures of speech (e.g. understands "I'm so hungry, I could eat an elephant!," "It's raining cats and dogs," etc.)			
Expresses appreciation to others (e.g. "That was really fun - thanks for playing with me today!," "I love you!," etc.)			

IMPORTANT: No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.
Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

Continued on the next page...

STAGE 5 (continued)

Interactive Attention Span (Interaction = Inclusion of another person in a game or activity)				
	Goal	Emerging		Acquired
Duration of interactive attention span is age appropriate or more (A "typical" attention span is approximately 3-5 minutes per year of a child's age.)				
Continuously Interacts (He/she is able to interact with another person for the entire duration of the time spent together.)				
Interacts within a variety of activities (Is able to interact in a wide variety of different types of activities - e.g. physical, conversational, imaginative, etc.)				
Interacts appropriately with small groups of peers (two or more peers) (As in Stage 4 "Interacts appropriately with a peer", he/she is now able to do this with a group of two or more peers.)				
Has a "typical" duration of interaction within a single activity chosen by another person (Interacts typically in one activity versus having a typical interactive attention span made up of many activities.)				

Flexibility				
<i>To acquire any Flexibility Skill in this stage, your child must also be at or above Stage 5 Interactive Attention Span for both duration and frequency.</i>	Goal	Emerging		Acquired
Flexible within another's activity (Within another's chosen activity, your child easily goes in a direction of someone else's choosing- e.g. adding a new step in the game, changing the order of events, expanding the topic of conversation, etc.)				
Flexible within a variety of activities (Your child easily allows peripheral and central variations in a wide variety of games, activities and conversations.)				
Is spontaneous within a variety of activities (Your child initiates new ideas and directions within different types of games, activities and conversations.)				
Calmly and easily manages most transitions and unstructured situations (e.g. substitute teachers, going on vacation, being on the playground, going to a shopping mall, etc.)				

Perspectives to Teach / Model				
	Goal	Emerging		Acquired
Everyone has areas of strength and areas of challenge. It's not bad if something is challenging for you (and easy for someone else) – it's simply another opportunity to learn.				
When changing something about yourself, you can do it with acceptance for who you are and excitement about changing. (Self criticism is not necessary for change, self acceptance leads to changing yourself more easily.)				
It's fun to tell others what you are thinking or feeling and to ask them what they are thinking and feeling. (It's exciting to learn about others and to allow others to learn about you.)				

IMPORTANT: No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.

Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

Continued on the next page...

STAGE 5 (continued)

Starting School or Work				
	Goal	Emerging		Acquired
Maintains 75% of the skills acquired in Stage 4 for approximately 2 hours per day, while in the classroom or work setting				
During recess / lunch time, interacts with a peer, at the level of Stage 4 social skills or higher, for 20 minutes or more				
Communicates appropriately when in a classroom or work setting (e.g. puts up his/her hand, talks to the supervisor when they are available, etc.)				
Easily participates with 2-4 peers in small group activities in the classroom or work setting				
Able to follow the structured / time-tabled day at school or work				
Able to sit at a desk or stay at the designated work area for set periods				
Listens to and follows teacher's / supervisor's instructions (Your child will listen and do what the teacher / supervisor has asked them to do or stop doing.)				
Communicates appropriately to use the bathroom at school or work (e.g. In the classroom will ask permission; In the work setting, if necessary, will notify supervisor or colleague they will be gone for a few minutes to use the bathroom. Note: This skill also includes asking to use the bathroom when he/she needs to go vs. holding on to it.)				

IMPORTANT: No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.
Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

Anexo M. Análise do comportamento nos jogos de tabuleiro

Anexo M1. Análise do comportamento de A nos jogos de tabuleiro

Análise dos jogos de tabuleiro						
Aluno A						
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicador	subcategoria
Características da participação dos alunos nos jogos de tabuleiro	Participação Positiva	Participação ativa nos jogos	Resposta correta às questões colocadas	“A responde, 10”; “(...) é o A que responde”; “(...) enquanto o A responde”; “A responde 6.”; “Aluno A emenda e diz roxo”; “A responde verde.”; “A responde de imediato que não”; “A responde”; “A escolhe o computador.”; “A responde roxo”; “A responde que sim, que são da cabeça dele.”; “A fala sobre uma queda”; “Responde raiva.”; “A responde alegria”; “Responde tubarão.”	17	
			Manifestação de interesse em realizar os jogos	“(...) o aluno A apanha os dados e começa a preparar-se para lançar os dados”; “A diz que é a sua vez de jogar.”; “Aluno A agarra na carta”; “O aluno A começa a lançar os dados”; “A lança os dados (...)”; “A lança os dados e avança as casas”; “Assim que o digo, A e C fazem os dois a cara ao mesmo tempo e deitam a língua de fora”; “C e A fazem também.”; “(...)e tenta imitar”; “A continua a fazer as caras de nojo”; “Faço novamente a questão e A responde.”; “A, após a saída de S da cadeira do lado mostra interesse (...) e imita a fotografia”; “C, A e MC começam a imitar.”	13	40
			Questionamento sobre quem é o próximo a jogar	“Antes de começarmos a jogar, o aluno A pede-me se podemos fazer pedra, papel ou tesoura para ver quem começa a jogar.”; “A pergunta quem se segue.”; “A pergunta quem é o seguinte”	3	
			Cumprimento do pedido do adulto	“O aluno A larga então as peças.”; “Peço para dar a vez a outro (...) A dá a vez à J (...)”;	2	
			Solicitação de partilha de material	“A pede para mostrar.”; “(...) e pede a C para mostrar a fotografia”	2	

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicador	subcategoria
Participação Positiva	Participação ativa nos jogos		Questionamento a colega sobre temas do jogo	“A pergunta ao MC entre dragões e gelados (...); “A dá opções a C, entre cão e tubarão.”	2	40
			Formulação de comentários sobre temas do jogo	“A também comenta”	1	
	Presta atenção ao contexto do jogo	Observação e tomada de atenção ao jogo	“(…) e A acompanham a fotografia até à colega”; “(…) enquanto os colegas seguem-me com o olhar”; “A olha para a assistente operacional”; “C e A observam a conversa.”; “A e C observam o jogo.”; “(…) C, MC e A olham para o tabuleiro.”; “A e C escutam a pergunta.”; “(…)A e C olhavam para o tabuleiro.”; “A olha para o tabuleiro.”; “Quando falo olha para mim”; “(…)C olha para os intervenientes da conversa assim como A”	11	11	
	Diversão durante a participação no jogo	Manifestação de sentimentos de alegria	“Aluno A, ri-se.”; “os dois riem-se.”; “C e A riem-se.”; “C, MC e A riem”	7	9	
			“A bate palmas.”; “Batemos palmas”	2		
	Partilha de recursos entre alunos	Partilha os recursos espontaneamente	“Vê e passa à colega C.”; “A mostra a foto”; “A mostra aos colegas.”; “A mostra a foto à J”	4	5	
		Partilha de recursos a pedido de adulto	“Peço a A para mostrar foto aos restantes colegas.”	1		
	Entreajuda entre alunos	Ajuda espontânea entre colegas	“Ele ajuda-a, sem ninguém pedir, e coloca os dados na sua mão e lança-os”; “A ajuda o S a lançar os dados.”	2	4	
		Ajuda entre colegas a pedido do adulto	“Eu peço para que o A ajude o J e lhe coloque os dados na mão. J e A lançaram os dados”; “Peço ao A para dar ajuda à J a lançar os dados”	2		
	Contagem do n.º que sai nos dados	Contagem autónoma do n.º que sai no dado	“A contou o número indicado nos dados”; “Começo a contar com ele o número de casas mas ele continua sozinho”; “(…) conta-os e avança as casas sozinho”	3	4	

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicador	subcategoria
Características da participação dos alunos nos jogos de tabuleiro	Participação Positiva	Contagem do nº que sai nos dados	Contagem do nº que sai no dado com auxílio de adulto	“Contamos os dois o número dos dados.”	1	4
			Perturbação da realização do jogo	“A diz “bifes”.”; “A pega nos dados (...); “(...) pede a J que diga bifes”; “A continua a brincar.”; “A mete-se com S e leva-o a destabilizar o jogo ao dizer palavras.”; “A continua a destabilizar o S.”; “A distrai o S com brincadeiras.”; “(...)A começa a destabilizar o S”	8	
	Participação adversa	Participação perturbada e distraída durante realização do jogo	Distração perante situações externas ao jogo	“Entraram na sala, MC, A, C, e J olharam todos para a porta (...); “A assistente operacional apercebe-se de uma irregularidade na cadeira então MC, J, C e A prestam atenção à situação.”; “A olha para o colega.”; “A está distraído a olhar para o outro colega que andava na sala.”; “A começa a rir-se do colega que destabiliza.”; “A começa-se a rir enquanto olha para ele”; “Peço a A para fazer mas ele distrai-se com o que o outro colega esta a fazer”	7	25
			Manifestação de vontade de ser o primeiro – dificuldade em esperar pela sua vez	“O aluno A começou a dizer que era ele o primeiro.”; “O aluno A pega nas peças para jogar.”; “A recolhe os dados na sua mão”; “O aluno A começa a andar mais casas mesmo não sendo a sua vez de avançar.”; “(...)pega nos dados para lançar outra vez.”; “A tem os dados na mão.”; “Quando para na casa, A diz que é a vez dele.”	7	
			Usurpação de objetos que os colegas têm	“O aluno A tira uma peça do jogo das mãos de MS.”; “MS começa a querer pegar nas peças e A não deixa pegando na sua mão”; “MS mexe nas peças e A tira-lhe as mãos do jogo”	3	
			Resposta incorreta	“A responde que o roxo é a cor da fruta.”; “A responde “azul””; “O aluno A responde assustada”; “Depois diz medo.”	4	
		Manifestação de dificuldade na compreensão das questões colocadas	Ausência de resposta	“Faço a pergunta do desafio, mas ninguém presta atenção”; “Pergunto ao A o que o anima quando está triste, ele encolhe os braços”; “A permanece a roer as unhas e a olhar para as mãos.”	3	7
		Manifestação de cansaço	Manifestação de aborrecimento	“A espreguiça-se”	1	1

Anexo M2. Análise do comportamento de C nos jogos de tabuleiro

Análise dos jogos de tabuleiro							
Aluno C							
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por		
					Indicadores	Subcategoria	
Características da participação dos alunos nos jogos de tabuleiro	Participação Positiva	Participação ativa nos jogos	Resposta correta às questões colocadas	“(…) mas rapidamente volta atrás com a resposta.”; “Ela responde que é uma menina a chorar.”; “C responde “roxo””; “Responde “é o gato”.”; “O aluno C responde “nojo!””; “O aluno C diz “cocó” (…); “Digo que gelado é bom, e concorda.”; “Digo que não é nojento, e concorda”; “Pergunto sobre tirar macacos do nariz, C responde que é nojento”; “C olha e diz logo que é um gato.”; “Ela responde que dá um abraço à assistente operacional.”; “A assistente operacional diz que isso é um sonho bom. C acena com a cabeça e diz que sim”; “C responde baleia.”; “Responde tristeza.”; “C diz que a chorar não.”; “C diz roxo.”; “C responde cão (tem medo de cães).”; “Responde dinossauro.”; “C responde que é a alegria.”	19		28
			Manifestação de interesse em realizar os jogos	“O aluno C levanta-se também para dançar e imita-me.”; “C olha para a mesa à procura da sua peça enquanto eu procuro os dados.”; “C lança os dados.”; “C diz que é uma avestruz.”; “Ela lança e avança o numero de casas dos dados.”; “Assim que o digo, A e C fazem os dois a cara ao mesmo tempo e deitam a língua de fora”; “C, A e MC começam a imitar.”; “Faço-lhe a questão e ela responde.”; “Também C e S imitam (foi pedido)”	9		

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					Indicador	Subcategoria
Características da participação dos alunos nos jogos de tabuleiro	Participação Positiva	Presta atenção ao contexto do jogo	Observação e tomada de atenção ao jogo	“C diz “oh!” em reação à resposta de J.”; “(...) enquanto MC, C e A acompanham a fotografia até à colega”; “C e MC olham também.”; “C fica atenta a A e MS”; “C olha para mim.”; “C reage e diz “ui!””; “C presta atenção ao jogo.”; “C e A observam a conversa.”; “A e C observam o jogo.”; “, C, MC e A olham para o tabuleiro”; “A e C escutam a pergunta”; “J, C e MC olham para o tabuleiro.”; “(...) A e C olhavam para o tabuleiro”; “C fica a olhar para mim enquanto falo.”; “C olha para os intervenientes da conversa assim como A.”; “J e C olham para o tabuleiro.”; “Estão todos em silencio e J e C olham para o tabuleiro”	18	18
		Diversão durante a participação no jogo	Manifestação de sentimento de alegria	“C mostra e os dois riem-se”; “O aluno C ri-se.”; “(...) enquanto se ri”; “C e A riem-se”; “C, MC e A riem” “Batemos palmas.”	6 1	7
		Contagem do nº que sai nos dados	Contagem do nº que sai no dado com auxílio de adulto	“Começo a contar com C “1””; “C conta os números dos dados com a minha ajuda.”	2	3
			Contagem do nº que sai no dado de forma autónoma.	“Ela avança e continua a contar sozinha.”	1	
		Entreajuda entre alunos	Ajuda espontânea entre colegas	“O aluno C estava a ajudar a J e disse “lança os dados para aqui J”.”; “Aluna C repete “esta triste oh J””; “C repete a minha pergunta.”	3	3
		Partilha de recursos entre alunos	Partilha os recursos espontaneamente	“Sai a carta da fotografia e C mostra aos colegas”	1	1

(cont.)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					Indicador	Subcategoria
Características da participação dos alunos nos jogos de tabuleiro	Participação adversa	Participação perturbada e distraída durante realização do jogo	Perturbação da realização do jogo	“C diz “ai, ela deu um arroteo””; “C ri-se.”; “C mostra que desencanaixou uma peça do jogo.”	3	7
			Distração perante situações externas ao jogo	“Entraram na sala, MC, A, C, e J olharam todos para a porta (...)”; “A assistente operacional apercebe-se de uma irregularidade na cadeira então MC, J, C e A prestam atenção à situação.”; “(...) C acompanha-o com o olhar, (...)”	3	
			Manifestação de vontade de ser o primeiro – Dificuldade em esperar pela sua vez	“O aluno C diz que é a sua vez e que a sua peça é a borboleta.”	1	
		Manifestação de dificuldade na compreensão das questões colocadas	Resposta incorreta	“C diz que é a cor da tristeza (...)”; “Peço ao aluno C para dizer uma coisa nojenta, o qual responde gelado”; “Responde a sorrir para mim que é quando esta a dar um abraço ao avô”; “Responde que é comer um gelado.”	4	5
			Ausência de respostas	“Faço a pergunta do desafio, mas ninguém presta atenção”	1	

Anexo M3. Análise do comportamento de J nos jogos de tabuleiro

Análise dos jogos de tabuleiro								
Aluno J								
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por			
					indicador	subcategoria		
Características da participação dos alunos nos jogos de tabuleiro	Participação Positiva	Participação ativa nos jogos	Resposta correta às questões colocadas	“Ela olha para mim responde “com um tubarão” (...); “Sem olhar J responde “leão”.” Diz que está contente”; “ela responde zangado.”; “J responde “põe música”.”; “Responde dragões.”; “J responde roxo.”; “J responde avestruz”; “Responde leão “; “J diz roxo.”; “Eu tento obter resposta da J que, mesmo com a destabilização, responde-me que a fotografia tinha dois gatos.”	11	14		
			Reconhecimento do seu comportamento	“J diz que se porta muito bem, às vezes, em resposta ao cumprimento do pedido do adulto”	1			
			Manifestação de interesse em realizar os jogos	“J responde (...)”	1			
			Cumprimento do pedido do adulto	“J diz.”	1			
	Participação Positiva	Presta atenção ao contexto do jogo	Observação e tomada de atenção ao jogo	“J diz enquanto olha para mim “Eu já disse”.” J olha para ela.”; “J vai mexendo nas mãos e olhando para o tabuleiro.”; “Enquanto ando de um lado para o outro a ir buscar a carta, J acompanha-me com os olhos.”; “J vai olhando para a mesa e para o sei colo”; “J diz “eu já disse”.”; “olha para a assistente, baixa a cabeça e repete que já disse.”; “J, C e MC olham para o tabuleiro.”; “J responde que ela já disse.”; “J e C olham para o tabuleiro.”	11	11		
				Diversão durante a participação no jogo	Manifestação de sentimento de alegria	“Batemos palmas.”	1	1
				Entreajuda entre alunos	Recebe ajuda de colega a pedido de adulto	“Eu peço para que o A ajude o J e lhe coloque os dados na mão. J e A lançaram os dados.”	1	1

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					Indicador	Subcategoria
Características da participação dos alunos nos jogos de tabuleiro	Participação adversa	Manifestação de dificuldade na compreensão das questões colocadas	Ausência de respostas	“Ela olha e volta a desviar o olhar.”; “Não responde.”; “Continua sem responder”; “Pergunto à J. Ela continua a olhar para a mesa”; “J não responde.”; “J olha para mim, chega-se atrás e à frente na cadeira e não responde.”; “J não consegue.”; “Faço a pergunta do desafio, mas ninguém presta atenção”; “Pergunto à J e ela não responde.”	10	15
			Resposta incorreta	“Ela responde que é uma minhoca”; “Ela responde “a rir”.” Ela responde “ a rir””; “J responde “ a rir””; “J responde num tom muito assertivo, esta a chorar”	5	
		Manifestação de cansaço	Manifestação de desinteresse pela atividade	“J pousa os dados na mesa (...); “(...) volta a desviar o olhar.”; “Chamo a J e ela imediatamente diz “põe no inferno””; “J diz “pões no inferno?””; “J refere-se novamente à música.”; “J pergunta-me se eu ponho no inferno”; “J com a cara em cima das mãos (...); “J mantém a cabeça nas mãos”; “J pergunta se lancha hoje”; “MC, MS e J não se manifestam “; “J não reage.”; “MS, MC e J não reagem nem avançam com curiosidade sobre a fotografia”;	12	12
		Participação perturbada e distraída durante realização do jogo	Distração perante situações externas ao jogo	“J e MS olham em redor da sala.”; “J olha em redor.”; ““J e MC não reage.””; “Entraram na sala, MC, A, C, e J olharam todos para a porta (...); “A assistente operacional apercebe-se de uma irregularidade na cadeira então MC, J, C e A prestam atenção à situação”; “J e MC olhavam em redor da sala.”	6	8
			Perturbação da realização do jogo	“J diz bifés.”	1	
			Manifestação de vontade de ser o primeiro	“J pergunta se a vez dela já foi.”	1	

Anexo M4. Análise do comportamento de MS nos jogos de tabuleiro

Análise dos jogos de tabuleiro						
Aluno MS						
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicador	subcategoria
Características da participação dos alunos nos jogos de tabuleiro	Participação Positiva	Participação ativa nos jogos	Manifestação de interesse em realizar os jogos	“Ela lança.”; “Ela pega nos dados”; “(...) conforme vou contado MS avança sozinha.”; “MS agarra na peça do jogo”; “MS começa a rondar a carta e quando vou a dar a carta à J para ver, MS tira-me a carta da mão para olhar para a fotografia.”; “(...) ela de imediato faz a cara do gato na fotografia”; “MS ruge de raiva.”; “MS começa a querer pegar nas peças (...)”; “MS diz, a tristeza”; “MS tenta pegar numa peça (...)”; “MS mexe nas peças”; “MS percorre as casas todas coma peça e quando chegou ao final disse “ganhei”.”	12	24
			Resposta correta às questões colocadas	“Ela responde medo.”; “Ela responde azul.”; “Ela lê “mostra a fotografia”.”; “MS diz enquanto olha para a carta “é o pesadelo e as hienas”.”; “Ela pega-me na carta e diz “repulsa”.”; “MS acena que sim com a cabeça e responde zangado”; “É MS que responde, azul”; “MS faz pausa e depois responde gelado”; “Ela olha para mim e diz “pesadelo as hienas”.”; “	9	
			Cumprimento do pedido do adulto	“Peço-lhe para mostrar e ela coloca em cima da mesa”; “Ela entrega-me a carta”; “MS canta para todos.”	3	
		Presta atenção ao contexto do jogo	Observação e tomada de atenção ao jogo	“MS fica a olhar para os dados.”; “Ela fica a olhar para o tabuleiro”	2	2
		Diversão durante a participação no jogo	Manifestação de sentimento de alegria	“Ela sorri.”	1	1

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicador	subcategoria
Características da participação dos alunos nos jogos de tabuleiro	Participação adversa	Manifestação de cansaço	Manifestação de desinteresse pela atividade	“MS fala sozinha.”; “MS e MC continuam abstraídos da perturbação ao jogo.”; “Ela aceita os dados, coloca as mãos na cara e fica a olhar para o tabuleiro”; “MS pede à assistente operacional para pôr uns desenhos animados.”; “MS brinca sozinha e por momentos olha para MC e ele para ela”; “Ela continua na sua brincadeira”; “MS olha para as unhas”; “MC, MS e J não se manifestam”; “Lê à pressa.”; “MS é a única que olha para as próprias mãos (...)”; “MS fica a esfregar as mãos.”	11	15
			Demonstração de comportamento perturbado	“MS grita “Não!””; “MS grita.”; “(...) ela começa a falar e a dizer “Stop”.”; “MS a olhar para mim grita”	4	
		Participação perturbada e distraída durante realização do jogo	Perturbação da realização do jogo	“Disse à MS para colocar os pés no chão e ela coloca (tinha os pés na cadeira como é hábito ter).”; “MS brinca com uma peça do jogo.”; “MS repete “cabelos” enquanto mexe no próprio cabelo”; “MS começa a cantar”; “MS canta”; “MS canta mais alto”; “Diz-me “no, no, no” e canta”	8	9
			Distração perante situações externas ao jogo	“J e MS olham em redor da sala”	1	
		Manifestação de dificuldade na compreensão das questões colocadas	Ausência de resposta	“Pergunto quanto deu nos dados, não responde.”; “Continua sem responder (...)”; “Ela olha e não responde.”	3	4
			Resposta incorreta	“A olhar para as mãos diz casa de banho”	1	

Anexo M5. Análise do comportamento de MC nos jogos de tabuleiro

Análise dos jogos de tabuleiro						
Aluno MC						
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicador	subcategoria
Características da participação dos alunos nos jogos de tabuleiro	Participação Positiva	Participação ativa nos jogos	Resposta correta às questões colocadas	“Responde baixinho “é uma menina a chorar”.”; “MC responde mais alto “Está triste””; “(...) ele responde gato.”; “(...) ele imediatamente responde assustado.”; “MC olha para a fotografia e repete zangado”; “Ele responde que joga computador.”; “MC responde monstros.”; “MC responde dragões.”; “Pergunto novamente e responde que esta a rir”; “Responde dragão.”; “MC responde verde”; “Responde alegria deitado sobre os braços em cima da mesa”	12	
			Manifestação de interesse em realizar os jogos	“Enquanto conto ele avança as casas sozinho”; “Pergunto-lhe se podemos dançar, responde que pode ser”; “O aluno MC salta”; “MC lança os dados”; “MC enquanto eu conto ele anda sozinho”; “MC coloca a cara em frente à da assistente operacional, imita (...)”; “MC responde.”	7	24
			Cumprimento do pedido do adulto	“Ele lança”; “Ele chega-se à frente na cadeira e debruça-se sobre a mesa para andar com a peça.”; “A assistente operacional diz para se pôr de pé e então ele levanta-se”; “Peço ao aluno MC que se sente e digo que avance mais duas casas. Enquanto conto ele avança”; “Dirijo-me ao MC e peço para fazer a cara. Ele deita a língua de fora”	5	
		Presta atenção ao contexto do jogo	Observação e tomada de atenção ao jogo	“O MC observa o jogo calado”; “Ele observa calado.”; “(...) enquanto MC, C e A acompanham a fotografia até à colega.”; “C e MC olham também”; “MC olha para A enquanto ele fala”; “MC olha para a mesa.”; “C, MC e A olham para o tabuleiro”; “J, C e MC olham para o tabuleiro”	9	9

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por		
					indicador	subcategoria	
Características da participação dos alunos nos jogos de tabuleiro	Participação Positiva	Diversão durante a participação no jogo	Manifestação de sentimento de alegria	“MC dá saltinhos na cadeira”; “MC ri-se e abana-se na cadeira”; “C, MC e A riem”; “(...) ri-se”; “MC ri-se e olha diretamente para a J.”; “MC debruça-se sobre a mesa a olhar para a J e a sorrir.”; “Batemos palmas”	8	8	
		Contagem do n° que sai nos dados	Contagem autónoma do n.º que sai no dado	“Ele conta baixinho e devagar”	1	2	
			Contagem do n° que sai no dado com auxílio de adulto	“Começo a contar o número dos dados com o MC”	1		
	Participação adversa	Manifestação de cansaço	Manifestação de desinteresse pela atividade	“MC está com o olhar distante e vago”; “MC continua calado e com o mesmo olhar”; “MS e MC continuam abstraídos da perturbação ao jogo”; “Peço para dançar, mas não se levanta”; “MC, MS e J não se manifestam”; “MC respira fundo e olha para o lado.”; “MS, MC e J não reagem nem avançam com curiosidade sobre a fotografia”; “J e MC não reage”; “S e MC não participam na conversa.”	8	8	
		Manifestação de dificuldade na compreensão das questões colocadas	Participação perturbada e distraída durante realização do jogo	Distração perante situações externas ao jogo	“Entraram na sala, MC, A, C, e J olharam todos para a porta (...)”; “A assistente operacional apercebe-se de uma irregularidade na cadeira então MC, J, C e A prestam atenção à situação”; “J e MC olhavam em redor da sala”	4	4
			Resposta incorreta	“MC olha para a fotografia e responde que está a chorar”; “Responde que esta a chorar”	2	3	
		Ausência de resposta	“Faço a pergunta do desafio, mas ninguém presta atenção”	1			

Anexo M6. Análise do comportamento de S nos jogos de tabuleiro

Análise dos jogos de tabuleiro							
Aluno S							
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por		
					indicador	subcategoria	
Características da participação dos alunos nos jogos de tabuleiro	Participação Positiva	Participação ativa nos jogos	Manifestação de interesse em realizar os jogos	“S responde e olha para mim”; “Enquanto contava as casas, S esteve concentrado (...)”; “Disse que S não gostava de chocolate e fiz cara de nojo, ele repetiu”; “Disse que não gostava de brócolos e fiz cara de nojo, ele repetiu.”; “Também C e S imitam”	5	7	
			Resposta correta às questões colocadas	“S responde verde.”; “Perguntei pelas bolachas tuc, S responde “gosto”.”	2		
		Enteajuda entre alunos	Recebe ajuda espontânea de colegas	“A ajuda o S a lançar os dados”	1	1	
		Presta atenção ao contexto do jogo	Observação e tomada de atenção ao jogo	“S fica a olhar para mim”	1	1	
	Participação adversa	Participação perturbada e distraída durante realização do jogo	Manifestação de cansaço	Manifestação de desinteresse pela atividade	“S está reconfortado nas costas da cadeira com os braços para cima a mexer na sua cabeça”; “S manteve-se impávido”; “(...) S desvia logo o olhar e desconecta-se da atividade”; “S e MC não participam na conversa”; “(...)S brinca sozinho.”	5	5
				Distração perante situações externas ao jogo	“A mete-se com S e leva-o a destabilizar o jogo ao dizer palavras”; “A continua a destabilizar o S”; “A distrai o S com brincadeiras”; “A começa a destabilizar o S”	4	4
				Ausência de resposta	“Faço a pergunta do desafio mas ninguém presta atenção”	1	1

Anexo N. Análise do comportamento nas atividades sociais no recreio

Anexo N1. Análise do comportamento de A nas atividades sociais no recreio

Atividades sociais no recreio						
Aluno A						
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registro	Frequência por	
					indicador	subcategoria
Caracterização da participação nas atividades sociais no recreio	Participação ativa	Compreensão das regras do jogo	Participação no jogo seguindo as regras	“A empurrava um aluno com NEE no skate”; “A ajudava um aluno com NEE a colocar as bolas dentro do balde de apanhar”	2	2
		Participação na atividade com ajuda de adulto	Necessidade de ajuda para compreender a tarefa	“Fui ajudar A a empurrar o aluno com NEE”	1	1
	Participação adversa	Manifestação de dificuldade em compreender as regras do jogo	Participação no jogo, sem compreender as regras estabelecidas	“No final A e um aluno com NEE começaram a dizer que tinham ganho, mesmo sem ainda se ter contado as bolas”	1	1

Anexo N2. Análise do comportamento de C nas atividades sociais no recreio

Atividades sociais no recreio						
Aluno C						
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicador	subcategoria
Caracterização da participação nas atividades sociais no recreio	Participação ativa	Compreensão das regras do jogo	Participa no jogo seguindo as regras	“(…) C vem atrás”; “C abanava o paraquedas (…)”; “C protegia o seu balão (…)”; “C foge”; “(…) e os restantes (C, S e J) estavam a apanhar o lenço”; “J também fugia e a C”; “C e MS ficaram a segurar no paraquedas”	7	7
		Interação não-verbal com colegas com DT	Apanha bolas em colaboração com colega com DT	“(…) C estava deitava no skate enquanto outro colega com DT a empurrava”; “Mais tarde C deitou-se no skate, e o colega de DT, que a empurrou no outro dia, voltou a empurra-la”	2	7
				“(…) C ajudava outra aluna de DT a apanhar as bolas”; “C, conjuntamente com um aluno com DT apanhava as bolas da sua equipa”	2	
			Rebenta balão de um colega com DT	“C vai atrás dos colegas e rebenta um balão de um aluno com DT”	1	
			Larga a professora e corre atrás do colega que tem o balão	“Numa altura C larga a mão da professora e corre sozinha atrás do colega com balão”	1	
			Corre atrás de colegas com DT que têm balões	“C corre atrás dos colegas que ainda têm balões”	1	
		Participação na atividade com ajuda de adulto	Corre atrás de colegas com balões com a ajuda da professora	“A professora corria com a C atrás dos colegas com balões”	5	
			Necessidade de ajuda do adulto para compreender a tarefa	“Eu auxiliei C porque ela não entendia como apanhar as bolas”; “AOS (…) também ajudou C”	2	

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicador	subcategoria
Caracterização da participação nas atividades sociais no recreio	Participação ativa	Manifestação de sentimentos	Demonstra alegria	“(…) mas sorria”; “C e S executaram a tarefa e riam”; “C ri-se e abana paraquedas”	3	3
		Interação com adultos	Interage com AOS	“MS e C interagem com AOS.”; “MS, S e C interagem com AOS”	2	2
		Interação verbal com colegas com DT	Conversa com um colega com DT	“Numa altura chamou o colega através de um toque no braço e disse-lhe alguma coisa”	1	1
	Participação adversa	Manifestação de dificuldade na compreensão das regras do jogo	Participa no jogo, sem compreender as regras estabelecidas	“C corre também mas sem objetivo de apanhar o lenço, apenas corre”; “C em vez de apanhar o lenço, foge de MS”; “A assistente operacional é que acabou por ficar com o lenço porque C não o apanhava.”; “C corre atrás do S mas sempre apenas com o objetivo de correr e não de apanhar o lenço”; “(…)e corria atrás dos colegas mesmo que não fosse para rebentar o balão deles”	5	5
		Manifestação de cansaço	Desiste de realizar a atividade com o skate	“Chegou a uma altura que C já não queria apanhar mais as bolas (…)”	1	1
	Participação passiva	Observação da atividade	Observa os colegas a realizar o jogo	“C e J observam os colegas, acompanham-nos com o olhar”; “No final do jogo C permaneceu no seu sítio a observar os que ainda estavam nos skates”; “Quando pedi para reunir caixas e contar quantas bolas tinha cada uma, C permaneceu ao meu lado a observar os colegas que contavam.”	3	3

Anexo N3. Análise do comportamento de J nas atividades sociais no recreio

Atividades sociais no recreio						
Aluno J						
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicador	subcategoria
Caracterização da participação nas atividades sociais no recreio	Participação ativa	Compreensão das regras do jogo	Participa no jogo seguindo as regras	“J estava a apanhar as bolas de uns alunos (...); “J, de vez em quando, apanhava uma bola do chão”; “Outras vezes andava no meio do espaço à procura de bolas”; “J passou por baixo do paraquedas”; “(...) e os restantes (C, S e J) estavam a apanhar o lenço”; “J também fugia e a C”; “(...) segura bem o paraquedas e avança sempre para passar por baixo”; “J é a única que gosta de passar por baixo”	8	8
		Participação na atividade com ajuda de adulto	Necessita ajuda para compreender a tarefa	“Seguro as mãos de J na minha cintura. Puxo-a comigo para nos defendermos”; “(...) e no final a professora pegou no pé de J rebentou o balão (...); “AOS ajudou J (...); “J passou por baixo comigo, com a AOS (...)”	4	6
			Segue um dos adultos que prepara a atividade	“Quando fui despejar as bolas J seguiu-me, a assistente é que a chamou de volta ao lugar”	1	
			Anda atrás do adulto que a ajuda a apanhar as bolas	“J mexia nas mãos e andava atrás da assistente operacional que a ajudava a apanhar as bolas”	1	
		Manifestação de sentimentos	Demonstra alegria	“(...) sorria”; “Ria.”; “J já vagueia pelo espaço a sorrir (...)”	3	3
		Tomada de iniciativa para participar na atividade	Toma iniciativa de participar na atividade enquanto ela decorre	“Entretanto J levantou-se do banco e colocou-se no meio da atividade”	1	1

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por		
					indicador	subcategoria	
Caracterização da participação nas atividades sociais no recreio	Participação passiva ou adversa do aluno J	Ausência de participação	Vagueia pelo espaço	“Depois de terem os seus balões rebentados S e J vagueavam pelo espaço sem objetivo de rebentar os balões dos outros colegas”; “J vagueava pelo espaço”; “J já vagueia pelo espaço a sorrir e a mexer nas mãos”	3	4	
			Permanece junto à AO à parte da atividade	“J ficou junto da assistente operacional e não andou no meio da atividade com os colegas”	1		
		Observação da atividade	Observa os colegas a realizar o jogo	“J observa os colegas e a corrida mas não corre atrás do lenço”; “C e J observam os colegas, acompanham-nos com o olhar”; “J ficava no seu lugar a observar os colegas e ia abanando as mãos”	3		3
		Manifestação de dificuldade na compreensão das regras do jogo	Participa no jogo, sem compreender as regras estabelecidas	“J ficava parada a olhar para o balão e para o chão, até lhe rebentarem o balão”	1		1
	Participação e colaboração dos alunos com DT	Auxílio por parte a colega com PEA / DID	Alunos com DT ajudam a participar na atividade	“(…) um seguiu na fita do balão e tentou puxar a perna de J para cima, outro ajudou a segurar no balão com as mãos (…); “J passou por baixo comigo, com AOS e depois com duas colegas com DT”; “(…) uma das colegas DT agarra-a na mão e leva-a com ela, por iniciativa própria”	3	4	
			Aluna com DT acompanha colega com PEA/DID	“J andava sempre com a colega”;	1		
		Manifestação de interesse pelo resultado da colega com PEA/DID	Alunos com DT rodeiam J	“Numa altura demos um balão à J para que ela conseguisse rebentar e alunos da escola vieram ao seu redor”	1	2	
			Alunos com DT aplaudem a colega com PEA /DID	“(…) os alunos aplaudiram”	1		

Anexo N4. Análise do comportamento de MS nas atividades sociais no recreio

Atividades sociais no recreio							
Aluno MS							
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por		
					indicador	subcategoria	
Caracterização na participação nas atividades sociais no recreio	Participação ativa	Compreensão das regras do jogo	Participa no jogo seguindo as regras	“A MS e a AOS corriam atrás dele a tentar apanhar”; “MS corre atrás para apanhar lenço”; “MS apanha lenço”; “MS abanava o paraquedas (...)”; “MS andava sozinha com cuidado para não pisar o seu próprio balão (...)”; “MS apanhava as bolas de uma equipa”; “MS ia apanhando as bolas que chegavam perto de si e colocando na caixa”; “MS também lançou bem a bola (...)”; “MS fugia e corria (...)”	9	9	
		Interação com adultos	Interage com AOS	“MS e C interagem com AOS.”; “MS, S e C interagem com AOS”	2	2	
		Participação na atividade com ajuda de adulto	Necessita ajuda para compreender a tarefa	“Eu pego na mão de MS e vamos atrás da C”; “MS permanece ao meu lado e C foge”	2	2	
	Participação adversa	Manifestação de desinteresse		Desiste de realizar a atividade com o lenço	“MS continua a correr atrás de C e acaba por tirar o lenço das calças e andar atrás de C com o lenço na mão para que ela aceite”; “(...) mas também não rebentava o balão dos outros.”	2	4
				Demonstra desinteresse	“MS não reage muito nem tem interesse em rebentar o balão”; “MS apesar de não demonstrar muito interesse, participou”	2	
		Manifestação de dificuldade na compreensão das regras do jogo	Participa no jogo, sem compreender as regras estabelecidas	“MS começa a correr em direção a C, com o intuito de a apanhar”	1	1	
		Manifestação de comportamento inapropriado	Demonstra comportamento perturbado	“(…) e por vezes gritava”	1	1	

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicador	subcategoria
Caracterização na participação nas atividades sociais no recreio	Participação passiva	Observação da atividade	Observa os colegas a realizar o jogo	“MS observava os colegas nos skates quando não apanhava bolas”; “MS sentou-se no banco e ficou a ver a atividade durante pouco tempo, depois começou a brincar sozinha”	2	2

Anexo N5. Análise do comportamento de MC nas atividades sociais no recreio

Atividades sociais no recreio						
Aluno MC						
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicador	subcategoria
Caracterização na participação nas atividades sociais no recreio	Participação ativa	Manifestação de sentimentos	Demonstração de alegria	“MC salta (...)”; “(...) mas sorri”; “MC dava saltinhos e ria”; “Vem aos saltinhos e a olhar para os colegas”	4	4
		Compreensão das regras do jogo	Participação no jogo seguindo as regras	“MC fica a segurar no paraquedas”; “MC rompe a corrente mas tenta defender o lenço que tem a professora, atrás dele”; “MC corria atrás dos colegas”	3	3
		Participação na atividade com ajuda de adulto	Necessidade de ajuda para compreender a tarefa	“(…) a professora vai movimentado o MC e este vai olhando para trás e deixa-se ir pelos movimentos da professora”	1	1
	Participação adversa	Manifestação de desinteresse	Desistência de realizar a atividade	“MC chegou a uma altura que largou o paraquedas e começou a brincar sozinho”; “MC foi sentar-se porque já tinha apanhado todas as bolas”	2	4
			Demonstração de cansaço	“MC demonstrava interesse e cansaço, executava a tarefa e descansava”	1	
			Demonstração de interesse	“MC demonstrava interesse e cansaço, executava a tarefa e descansava”	1	
	Participação passiva	Manifestação de dificuldade em compreender as regras do jogo	Participação no jogo, sem compreender as regras estabelecidas	“Já não tenta defender (...)”; “MC seguiu sempre os colegas com balões apesar de não ser para rebentar”; “Contudo não percebeu que tinha que as apanhar, só quando foi chamado a atenção pela AOS. Então começou a apanhar bolas”	3	3
		Observação da atividade	Observação dos colegas a realizar o jogo	“MC permanecia sossegado ao pé da sua caixa, observava os colegas e esperava pelas bolas.”; “MC dá saltinhos enquanto observa os outros colegas mas não sai do seu sitio”	2	2
		Ausência de participação	Vagueia pelo espaço	“MC vagueia sozinho, mas de uma forma inquieta”	1	2
			Permanece junto à AO à parte da atividade	“MC regressa para junto de mim e da AOC, já sem balão no pé”	1	

Anexo N6. Análise do comportamento de S nas atividades sociais no recreio

Atividades sociais no recreio						
Aluno S						
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicador	subcategoria
Caracterização na participação nas atividades sociais no recreio	Participação ativa	Compreensão das regras do jogo	Participação no jogo seguindo as regras	“MS fugia e corria para apanhar o lenço, assim como S”; “(...), C, S e J estavam a apanhar o lenço”; “S começa a correr atrás de AOS para apanhar lenço”; “(...) S começa a correr atrás de AOS para apanhar lenço”	4	4
		Interação com colegas com DT	Apanha bolas em colaboração com colega com DT	“S apanhava as bolas no skate e era empurrado por um aluno de DT.”; “S continuava a ser empurrado pelo aluno com DT”	3	3
		Manifestação de sentimentos	Demonstração de alegria	“C e S executaram a tarefa e riam”; “S vê que o lenço é apanhado, sorri e regressa em direção aos colegas C e J”	2	3
			Demonstração de interesse	“S dá um saltinho e começa a andar mais depressa em direção à multidão”	1	
		Tomada de iniciativa para participação na atividade	Toma iniciativa de participar na atividade enquanto ela decorre	“S entra no jogo”	1	1
		Interação com adultos	Interação com AOS	“MS, S e C interagem com AOS”	1	1
	Participação adversa	Manifestação de desinteresse	Desistência de realizar a atividade	“S não queria jogar”; “S estava num dia não então ficou no seu mundo”	2	4
				“AOS, passa pelo S a correr e ele estica o seu braço atrás dela já em passo mais acelerado, mas desiste”; “Peço-lhe para ir a correr atrás de uma aluna com DT que ainda tinha balão, ele começa a correr mas assim que os colegas vêm na sua direção ele encolhe-se e vagueia pelo espaço e regressa para junto de nós”	2	

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência por	
					indicador	subcategoria
Caracterização da participação nas atividades sociais no recreio	Participação adversa	Manifestação de dificuldade em compreender as regras do jogo	Participação no jogo, sem compreender as regras estabelecidas	“S corre sem intenção de apanhar o lenço”;	2	2
	Participação passiva	Ausência de participação	Vagueia pelo espaço	“S andava no meio dos alunos todos sem rumo. Em bicos de pés e a olhar para o chão ia andando”; “Depois de terem os seus balões rebentados S e J vagueavam pelo espaço sem objetivo de rebentar os balões dos outros colegas”; “S vagueia pelo espaço com o balão no pé”; “S continua a vaguear pela extremidade da atividade”	4	4
		Observação da atividade	Observação dos colegas a realizar o jogo	“Digo ao S para ir atrás dos colegas rebentar balões, ele vai e fica a olhar a volta a observar”	1	1

Anexo O. Consentimento Informado para os Alunos

Participação no projeto *Desenvolvimento de Competências Sociais e Pessoais em Crianças com Perturbação do Espectro de Autismo e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual – O Papel da Educação Social*

Aceitas participar nas atividades propostas pela Rafaela?

ACEITO	NÃO QUERO
	

Assinatura do/a participante _____

Assinatura da Autora do Estudo _____

Anexo P. Consentimento Informado para os Pais

Consentimento informado

Eu, _____ (nome), encarregado de educação do/a aluno/a _____, concordo que o meu educando participe no projeto de investigação, *Desenvolvimento de Competências Sociais e Pessoais em Crianças com Perturbação do Espectro de Autismo e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual – O Papel da Educação Social*, que tem como objetivos: conhecer o contributo de um programa de intervenção, centrado no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, na inclusão em contexto educativo de crianças com PEA e identificar o papel do Educador Social no desenvolvimento dessas competências.

No âmbito da participação do meu educando:

- Compreendo que tenho o direito de colocar, assim como o meu educando, agora ou durante o desenvolvimento do estudo, qualquer questão acerca do mesmo;
- Afirmando que me informaram acerca dos procedimentos metodológicos;
- Compreendi que o anonimato dos dados recolhidos será sempre assegurado e que nenhum nome ou outros detalhes identificativos serão divulgados;
- Compreendo que o meu educando é livre de desistir do estudo em qualquer momento

Poderão ser recolhidas imagens ou registos de vídeo e todos os registos serão usados estritamente para a concretização deste estudo. Os vídeos são destruídos após o término da investigação e posso ter uma cópia se a solicitar. A equipa de investigação não antecipa quaisquer riscos associados à participação do meu educando neste estudo e não há custos envolvidos.

Em suma, declaro que entendi os objetivos da participação do meu educando e concordo que participe voluntariamente neste projeto de investigação.

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Assinatura do autor do estudo _____

(Contacto telefónico: [REDACTED] | E-mail: [REDACTED])

Data: ___/___/_____

Anexo Q. Tabela de programação de atividades inicial

Atividade	Dia	Hora	Objetivos	Observações	
Atividades sobre Emoções e adequação ao contexto	Regras da unidade	Abril	-	- Desenvolver competências de adequação ao contexto e de respeito pelo outro.	Construção de um painel com regras apropriadas ao contexto da unidade. Ir construindo ao longo do tempo conforme for surgindo a necessidade.
	Jogo “Que emoção sou eu?”	19 Abril	14h35	- Reconhecer e identificar diversas emoções; - Usar a expressão facial e/ou verbal para expressar emoções.	Explicar através de mímica, ou por outras palavras, a emoção que cada colega tem escrito no cartão. Atribuir diversas palavras a determinada emoção.
		3 Maio	14h35		
		10 Maio	15h35		
		14 Maio	14h35		
		24 Maio	14h35		
	Jogo “Mistura das emoções”	7 Junho	14h35	- Reconhecer e identificar diversas emoções; - Recriar expressões de emoções.	Em grupo, construir diversas caras com diferentes expressões, com dois dados, um com as expressões dos olhos, outra com as expressões da boca. Em individual, cada um constrói a sua expressão de determinada emoção mencionada pelo adulto.
		12 Abril	14h35		
		17 Abril	15h35		
	Jogo tabuleiro “Inside Out”	26 Abril	14h35	- Abordar o tema das emoções; - Ligar emoções a acontecimentos; - Usar a expressão facial e/ou verbal para expressar emoções.	Jogo de tabuleiro sobre emoções: alegria, tristeza, repulsa, medo e raiva. Com cartões de desafios/questões.
17 Maio		14h35			
24 Abril		15h35			
30 Abril		14h35			
7 Maio		14h35			
21 Maio		14h35			
Recados	28 Maio	14h35	- Desenvolver as capacidades de comunicação e autonomia	Realizar recados que passem pela interação com outro.	
	4 Maio	14h35			
	8 Junho	10h35			
	23 Abril	9h25 às 11h15			
	30 Abril				
	7 Maio				
	14 Maio				
21 Maio					
28 Maio					
4 Junho					
11 Junho					

(cont.)

Atividade	Dia	Hora	Objetivos	Observações	
Atividades de rua	Bowling	17 Abril	11h15 às 11h30	- Desenvolver a capacidade de interação e de se relacionar com outros.	Divididos em duas equipas, têm que derrubar um conjunto de garrafas.
	Enche o Saco	26 Abril	11h15 às 11h30	- Desenvolver a capacidade de interação e de se relacionar com outros.	Divididos em duas equipas, têm de efetuar um percurso com copos nos pés, nos quais estão papeis/pedras que têm que colocar numa caixa no fim do percurso.
		10 Maio			
	Dragão	19 Abril	11h15 às 11h30	- Desenvolver a capacidade de interação e de se relacionar com outros.	Divididos em várias equipas, disposto em fila e agarrados à cintura um dos outros, têm que evitar que o colega da frente apanhe o pano preso no último colega da fila.
		24 Abril			
	Saltitão	3 Maio	11h15 às 11h30	- Desenvolver a capacidade de interação e de se relacionar com outros.	Todos agarram num lençol grande com uma bola no meio e têm que a atirar ao ar e apanhá-la sempre sem deixar cair.
		15 Maio			
	Mata	17 Maio	11h15 às 11h30	- Desenvolver a capacidade de interação e de se relacionar com outros.	Um aluno tem que ir eliminando os colegas. A quem a bola tocar, troca com o colega que mandou a bola, e ficará a eliminar os colegas.
		22 Maio			
	Rebenta o balão	8 Maio	11h15 às 11h30	- Desenvolver a capacidade de interação e de se relacionar com outros.	Divididos em várias equipas, têm que rebentar os balões das equipas opostas e evitar que rebentem os da própria equipa.
29 Maio					
Hippo	1 Junho	11h15 às 11h30	- Desenvolver a capacidade de interação e de se relacionar com outros.	A pares, um colega deita-se no skate e o outro segura nos pés. Quem segura nos pés tem que empurrar o colega do skate de forma a que este apanhe o maior número de bolas do chão, com um alguidar virado para baixo, puxando as bolas para dentro deste.	
	5 Junho				
	7 Junho				

Anexo R. Tabela de programação de atividades final

Atividade	Dia	Alunos da UEE presente	Hora	Objetivos
Regras da unidade	19 abril	Todos	Tarde	Desenvolver competências de adequação ao contexto e de respeito pelo outro.
Jogo “Que emoção sou eu?”	19 abril	J, MS, MC, S	Tarde	Reconhecer e identificar diversas emoções; Reproduzir emoções através da expressão facial.
	3 maio	C, J, MC, S		
	10 maio	C, J, MS, MC		
	17 maio	C, J, MS, MC		
	24 maio	C, J, MC		
Jogo “Mistura das emoções”	12 abril	C, J, MS, MC	Tarde	Reconhecer e identificar diversas emoções; Recriar expressões de emoções.
	17 abril	A, C, J, MS, S		
	26 abril	C, J, MS, MC, S		
Jogo tabuleiro “Inside Out”	24 abril	Todos	Manhã	Abordar o tema das emoções; Ligar emoções a acontecimentos; Usar a expressão facial e/ou verbal para expressar emoções.
	30 abril	Todos	Tarde	
	7 maio	Todos		
	14 maio	A, C, J, MC, S	Manhã	
	25 maio	A, C, J, MC, S		
	28 maio	A, C, J, MS, MC	Tarde	
	30 maio	Todos		
	4 junho	A, C, J, MS, MC		
	5 junho	Todos	Manhã	
	23 abril	C, J		
30 maio	A, C, J, MC, S			
7 maio	J			
8 maio	MC, S			
17 maio	J, S			
24 maio	C, J, MC			
30 maio	J			
Recados	1 junho	J, MC, S		
	4 junho	J, MC, S		
	5 junho	J, MS, MC, S		
	6 junho	J		
	7 junho	J, S		
	11 junho	S		
	12 junho	J		
	13 junho	J, S		

Atividades sobre emoções e de adequação ao contexto

(cont.)

	Atividade	Dia	Alunos da UEE presente	Hora	Objetivos
Atividades sociais no recreio	Bowling	17 abril	C, J, MS, MC	Manhã	Desenvolver a capacidade de interação e de se relacionar com outros.
	Enche o Saco	26 abril	C, MS, MC, S		
	Dragão	19 abril	C, J, MS, S		
		24 abril	C, J, MS, S		
	Paraquedas	3 maio	C, J, MS, MC, S		
		8 maio	C, J, MS, MC, S		
		10 maio	C, J, MS, MC, S		
		22 maio	C, J, MC		
	Rebenta o balão	15 maio	C, J, S		
		17 maio	C, J, MS		
		25 maio	C, J, MS, MC		
	Hippo	14 junho	C, J, MC, S		
		7 junho	C, J		
	13 junho	Todos			

Anexo S. Matriz e sociogramas da turma 7ºD – 2ª Recolha

Anexo S1. Matriz do teste sociométrico da turma 7º D

N = 26 Rapazes 14 Raparigas 12 Critérios 1, 2, 3		Respostas Escolhas																										Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos	
		Rapazes														Raparigas														
		A	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	C	18	19	20	21	22	23	24	25	26			
RAPAZES	A																											0	0	
	2									111							202					033		320					9	4
	3				322	130			213						001														9	4
	4			222		111			333																				9	3
	5			333	122				211																				9	3
	6										112			221															6	2
	7											112			233							321							9	3
	8			332	223	111																							9	3
	9		212														101					020		333					9	4
	10						111							222									333						9	3
	11							123							312	001						230							9	4
	12				333															222	111								9	3
	13	030					212					121			303														9	4
	14			222				333				111																	9	3

N = 26 Rapazes = 14 Raparigas = 12 Critérios = 1, 2, 3		A	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	C	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos
RAPARIGAS	15																			032	111	003	220		300			9	5
	16		202							101														303		020	010	8	5
	C									303						111									222			8	3
	18				300					030			003	222							111							9	5
	19												022						111		203				330			9	4
	20							303				202				111								020		030		9	4
	21		322							033						200									111			9	4
	22																											0	0
	23		022							030													111			300	203	9	5
	24															233			002	020	111		300					9	5
	25																033					300		222			111	9	4
26									333														222		111		9	3	
Totais em cada critério		010	334	444	544	332	222	323	454	334	222	324	122	222	324	434	213	000	223	243	544	344	220	655	331	221	222		
Totais combinados		1	10	12	13	8	6	8	13	10	6	9	5	6	9	11	6	0	7	9	13	11	4	16	7	5	6		
Nº dos que escolhem		1	4	4	5	3	2	3	5	5	2	4	2	2	4	5	3	0	3	4	5	6	3	6	4	3	3		

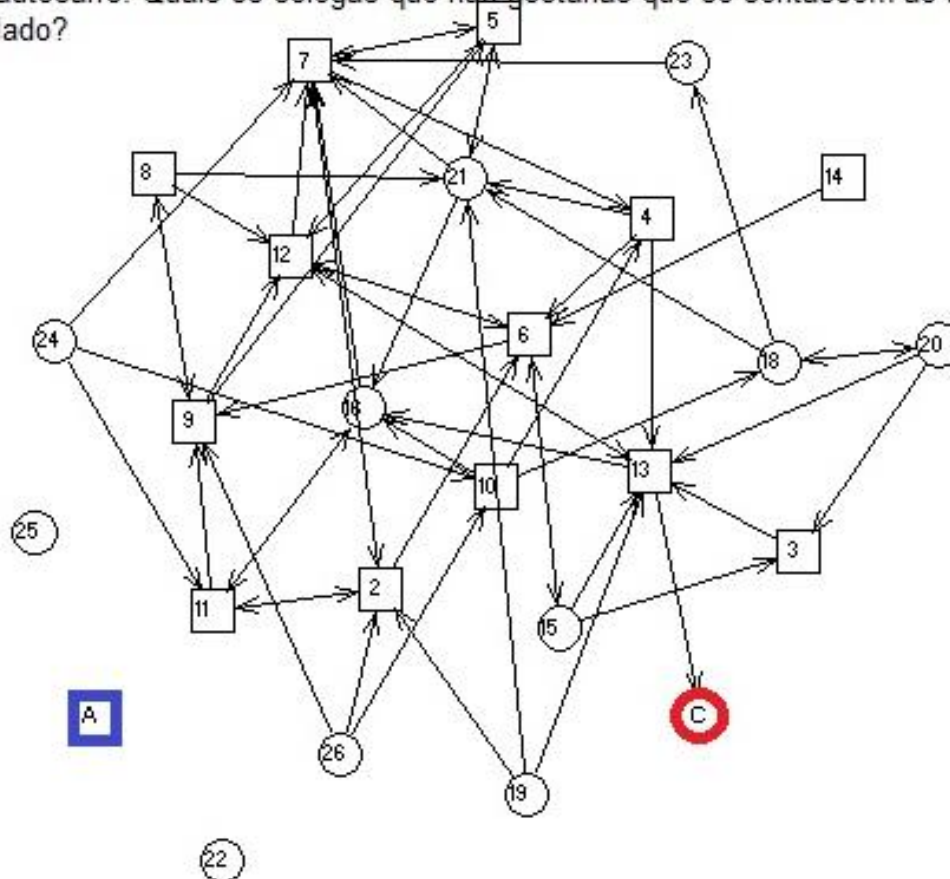
N = 26 Rapazes = 14 Raparigas = 12 Critérios = 1, 2, 3		Respostas Rejeições																										Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos	
		Rapazes														Raparigas														
		A	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	C	18	19	20	21	22	23	24	25	26			
RAPAZES	A																											0	0	
	2			003			330	111				220		002															9	5
	3													101								010							3	2
	4						223	030						302									111						9	4
	5							333		002			210										121						9	4
	6									323			111			200	002												8	4
	7		111		333	222																							9	3
	8							003		132			310										221						9	4
	9					323			112				200															031	9	4
	10				111												222		333										9	3
	11		312								231						123												9	3
	12						111	222							333														9	3
	13													111			202	333										020	9	4
	14						111																						3	1

N = 26 Rapazes = 14 Raparigas = 12 Critérios = 1, 2, 3		A	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	C	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos
RAPARIGAS	15			301	003	002	200							110	020		030											9	7
	16							111				222																6	2
	C																											0	0
	18																				222	111		333				9	3
	19		100											221									312					7	3
	20			222										333					111									9	3
	21			022		303		111	030								200											9	5
	22																											0	0
	23			002	003			111																				5	3
	24			003	002			230	001		320	100		010														9	7
	25									001																		1	1
	26		322							111	203												030					9	4
Totais em cada critério		000	433	226	225	324	543	787	122	446	211	321	542	656	010	100	434	111	222	000	111	575	000	111	000	000	021		
Totais combinados		0	10	10	9	9	12	22	5	14	4	6	11	17	1	1	11	3	6	0	3	17	0	3	0	0	3		
Nº dos que escolhem		0	4	6	5	4	5	9	3	6	2	3	5	8	1	1	6	1	2	0	1	7	0	1	0	0	2		

Anexo S5. Sociograma da pergunta 4 da turma 7ºD

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female Male

→ = one-way choice

↔ = mutual choice

33,9 % of choices are mutual

53,8 % have mutual choices.

School :

Teacher :

Period :

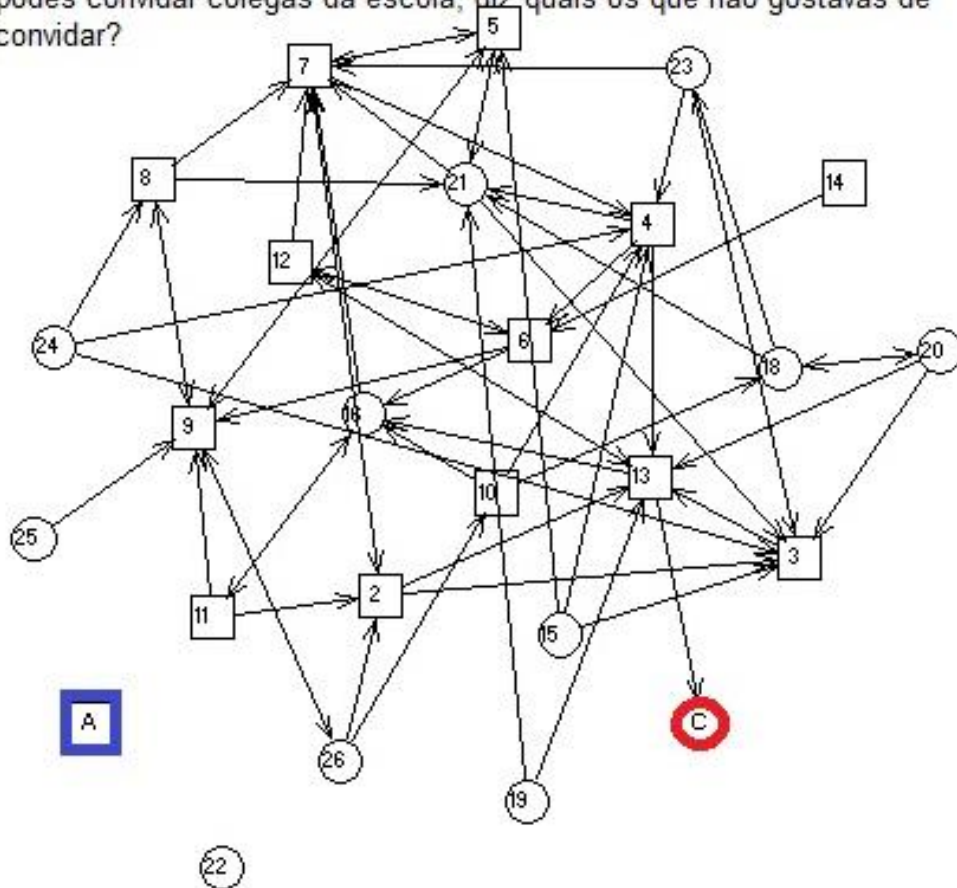
Grade :



Date :


Anexo S7. Sociograma da pergunta 6 da turma 7ºD


Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da escola, diz quais os que não gostavas de convidar?



Female  Male 

 = one-way choice

 = mutual choice

32,8 % of choices are mutual

53,8 % have mutual choices.

School :

Teacher :

Period :

Grade :

Date :

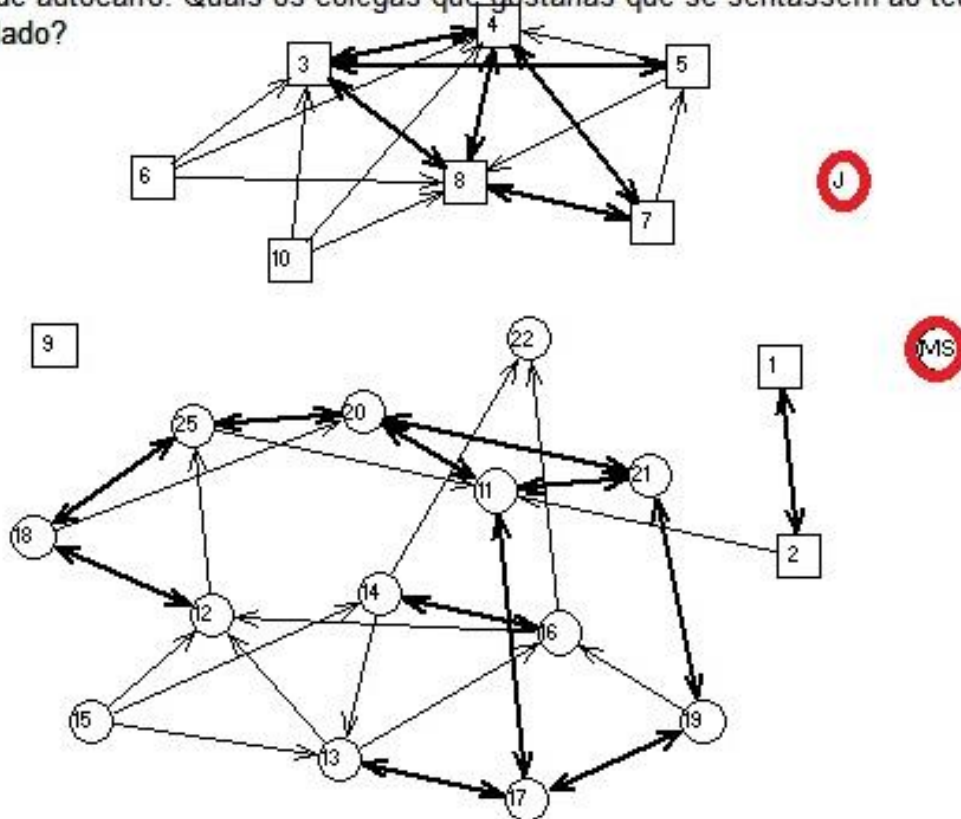
Anexo T. Matriz e sociogramas da turma 7°C – 2ª Recolha



N = 25 Rapazes = 10 Raparigas = 15 Critérios = 1, 2, 3		Perguntas Rejeições																							Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos		
		Rapazes										Raparigas																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	J			MS	25
RAPAZES	1												111														3	1
	2												222	111													6	2
	3												111							222							6	2
	4												333	111					222								9	3
	5												202	303							101						6	3
	6	222	333						111																		9	3
	7																										0	0
	8													222	111							333					9	3
	9																										0	0
	10									111																	3	1
RAPARIGAS	11								111				222	333												9	3	
	12					222			110	330											001					8	4	
	13					202			111																	5	2	
	14	111	222																333							9	3	
	15	200	300						100																	3	3	
	16																									0	0	
	17			022					111	033				200												8	4	
	18					223	300		111	030			002													9	5	
	19								111																	3	1	
	20								111	200				300												5	3	
	21								111	222																6	2	
	22																									0	0	
	J																								010	1	1	
	MS																									0	0	
	25					203			101	002				010	320	030											9	6
Totais em cada critério	322	322	011	000	000	424	100	000	12 10 10	343	000	000	000	778	855	010	000	111	111	212	111	001	000	010	000			
Totais combinados	7	7	2	0	0	10	1	0	32	10	0	0	0	22	18	1	0	3	3	5	3	1	0	1	0			
Nº dos que escolhem	3	3	1	0	0	4	1	0	12	6	0	0	0	9	8	1	0	1	1	2	1	1	0	1	0			


Anexo T2. Sociograma da pergunta 1 da turma 7°C


Sociogram of Choices

Positive Question: 1. A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female  Male 

 = one-way choice

 = mutual choice

61% of choices are mutual

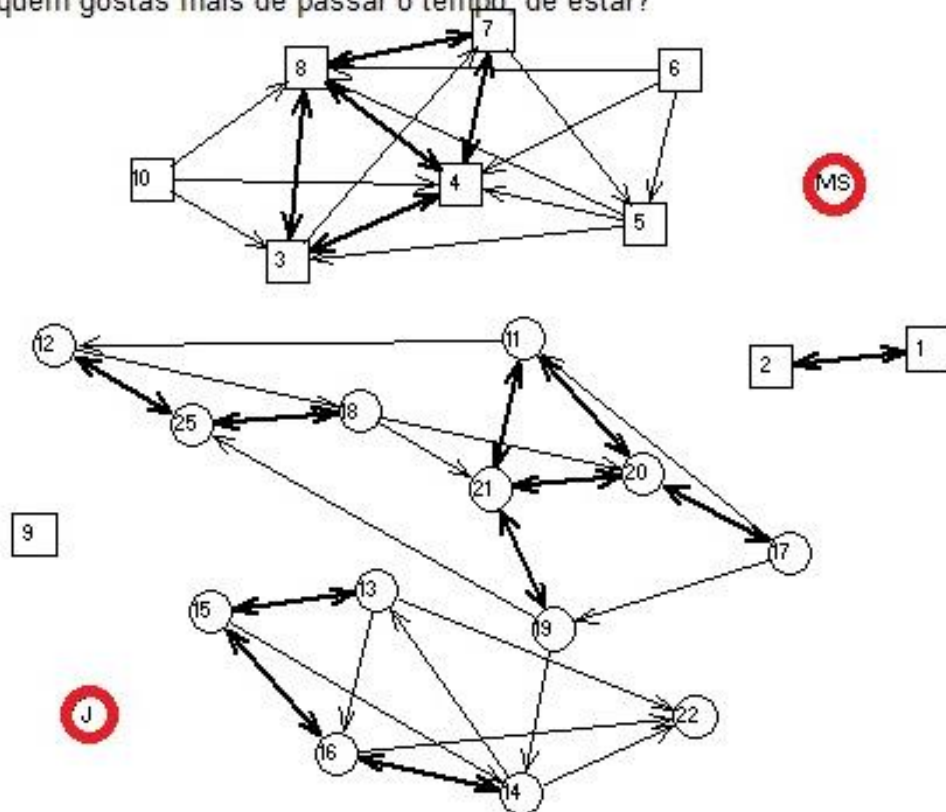
72% have mutual choices.

School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

Anexo T3. Sociograma da pergunta 2 da turma 7°C

Sociogram of Choices

Positive Question: 2. No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem gostas mais de passar o tempo de estar?



Female Male
 = one-way choice
 = mutual choice

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :

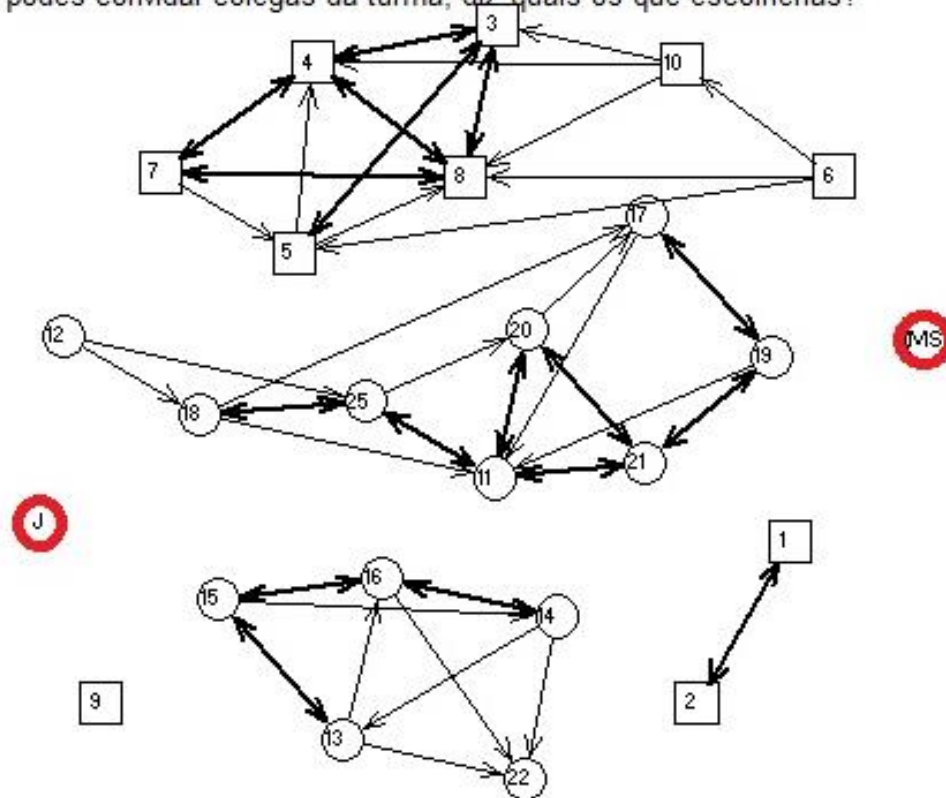
56,1% of choices are mutual

72 % have mutual choices.


Anexo T4. Sociograma da pergunta 3 da turma 7°C


Sociogram of Choices

Positive Question: 3. Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os que escolherias?



Female  Male 

 = one-way choice

 = mutual choice

59,6 % of choices are mutual

72 % have mutual choices.

School :

Teacher :

Period :

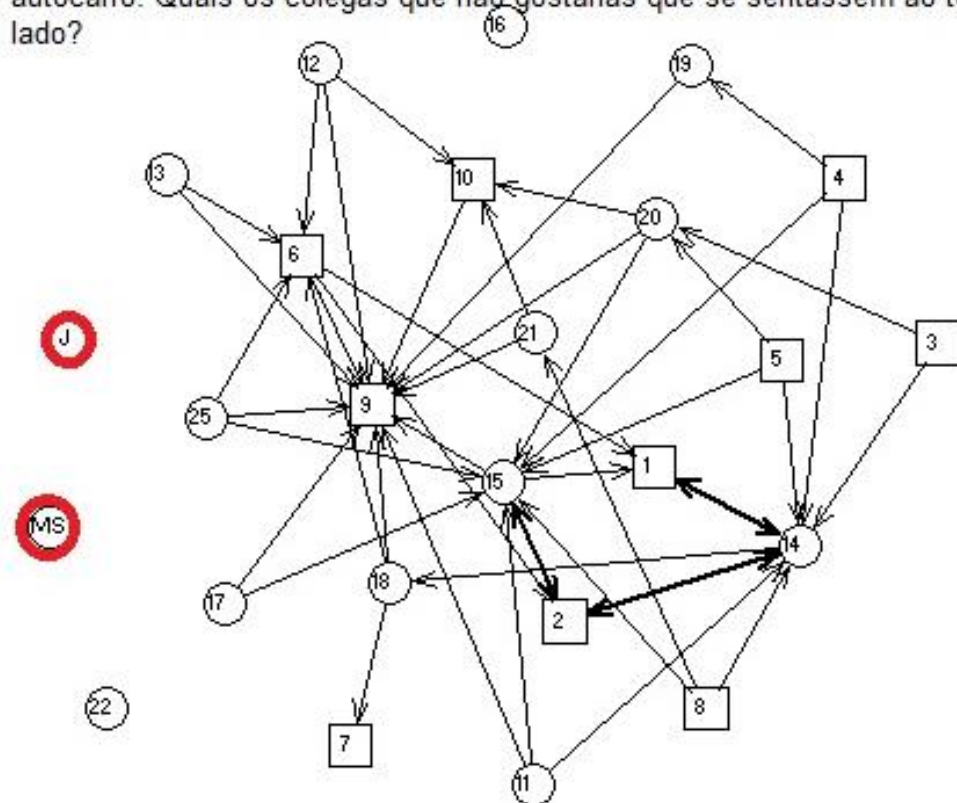
Grade :



Date :


Anexo T5. Sociograma da pergunta 4 da turma 7°C


Sociogram of Negative Choices

Negative Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female  Male 

 = one-way choice

 = mutual choice

13 % of choices are mutual

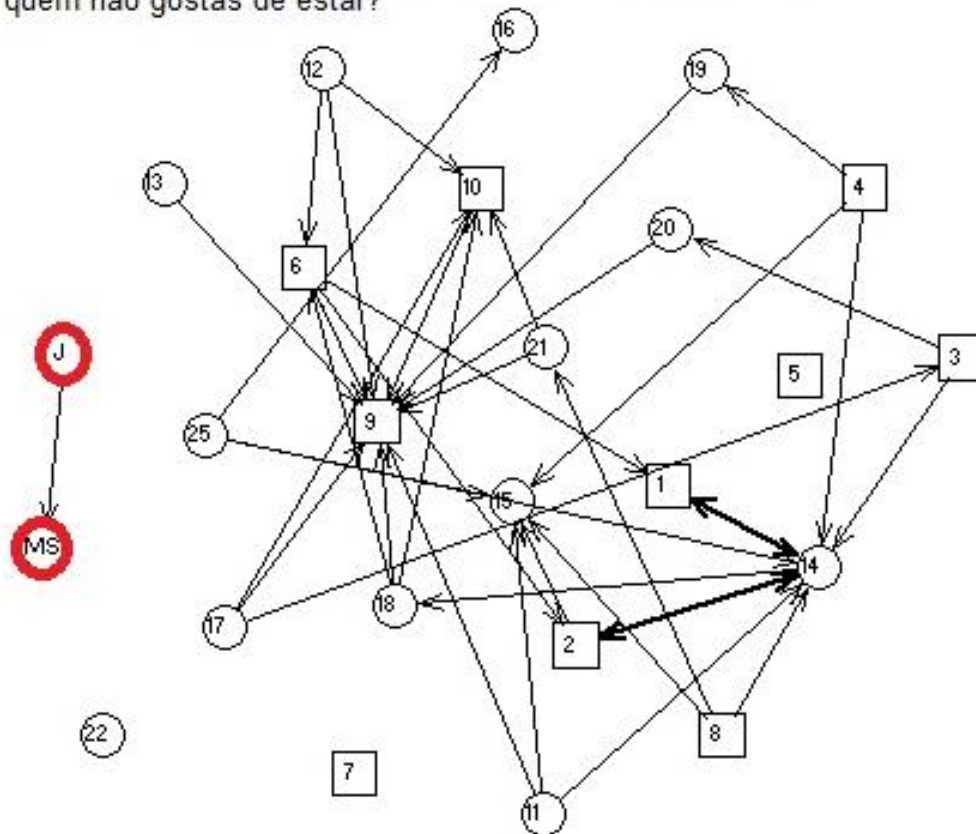
16 % have mutual choices.



School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :


Anexo T6. Sociograma da pergunta 5 da turma 7°C


Sociogram of Negative Choices

Negative Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem não gostas de estar?



Female  Male 

 = one-way choice

 = mutual choice

10,3 % of choices are mutual

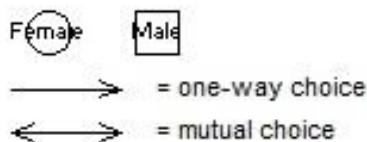
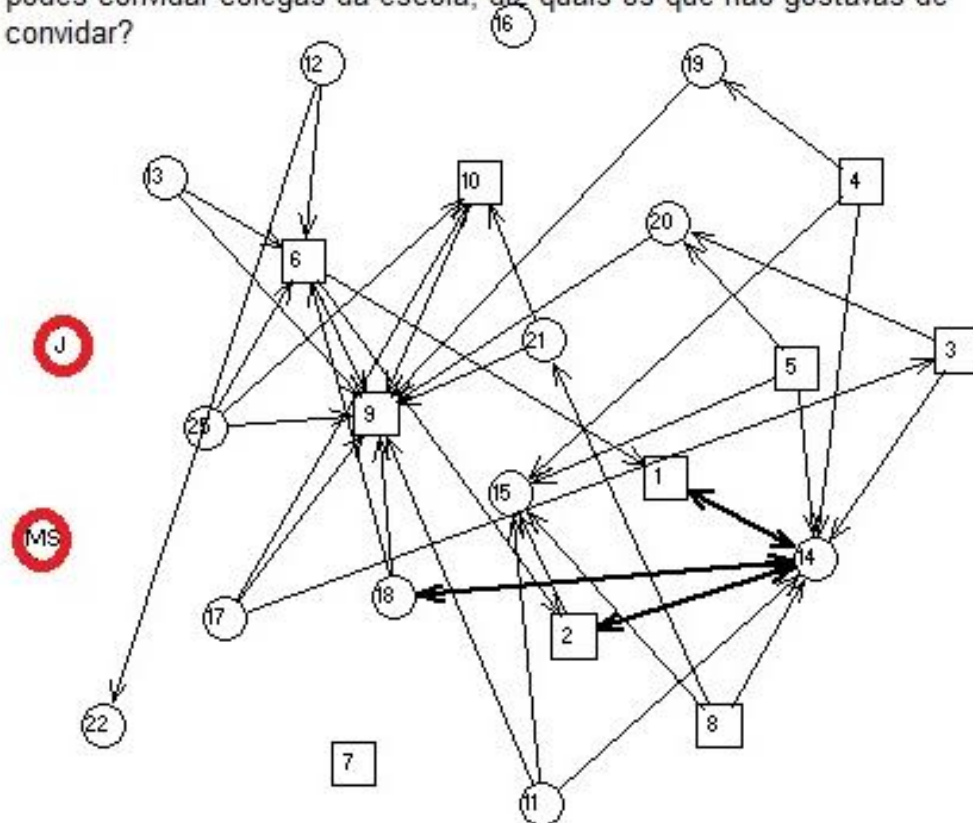
12 % have mutual choices.

School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

Anexo T7. Sociograma da pergunta 6 da turma 7°C

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da escola, diz quais os que não gostavas de convidar?



School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

14,6 % of choices are mutual
16 % have mutual choices.

Anexo U. Matriz e sociogramas da turma 6ºD – 2ª Recolha

Anexo U1. Matriz do teste sociométrico da turma 6º D

N = 24 Rapazes = 14 Raparigas = 10 Critérios = 1, 2, 3		Respostas Escolhas																								Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos	
		Rapazes														Raparigas												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	MC	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			
RAPAZES	1			222	030				300					111													8	4
	2	333				111		222																			9	3
	3				111			330							220												7	3
	4			111			330								222												8	3
	5		320				200	111												002							7	4
	6				223			110							332		001										9	4
	7	300				110	233										001		022								9	5
	8				330								222		003	111											9	4
	9				003		100	020						231	313												9	5
	MC																										0	0
	11																		200		300			100			3	3
	12				002	020	201	100		033			310														9	6
	13			111	222		333																				9	3
	14						130		223				312											001			9	4

N = 24 Rapazes = 14 Raparigas = 10 Critérios = 1, 2, 3		1	2	3	4	5	6	7	8	9	MC	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos	
RAPARIGAS	15																										0	0
	16						003	200										330			111		022				9	5
	17											221							332	113							9	3
	18											031						123		212	300						9	4
	19											310						121	032				202				9	4
	20																										0	0
	21																200		002	003	320			111			8	5
	22														202		010			331					123		9	4
	23																201	030			323	112					9	4
	24																230	303		022		111				9	4	
Totais em cada critério		211	110	333	455	231	744	652	211	011	000	564	111	656	111	000	213	552	236	434	443	111	324	111	111			
Totais combinados		4	2	9	14	6	15	13	4	2	0	15	3	17	3	0	6	12	11	11	11	3	9	3	3			
Nº dos que escolhem		2	1	3	7	3	8	7	2	1	0	6	1	7	1	0	5	6	6	5	5	1	5	1	1			

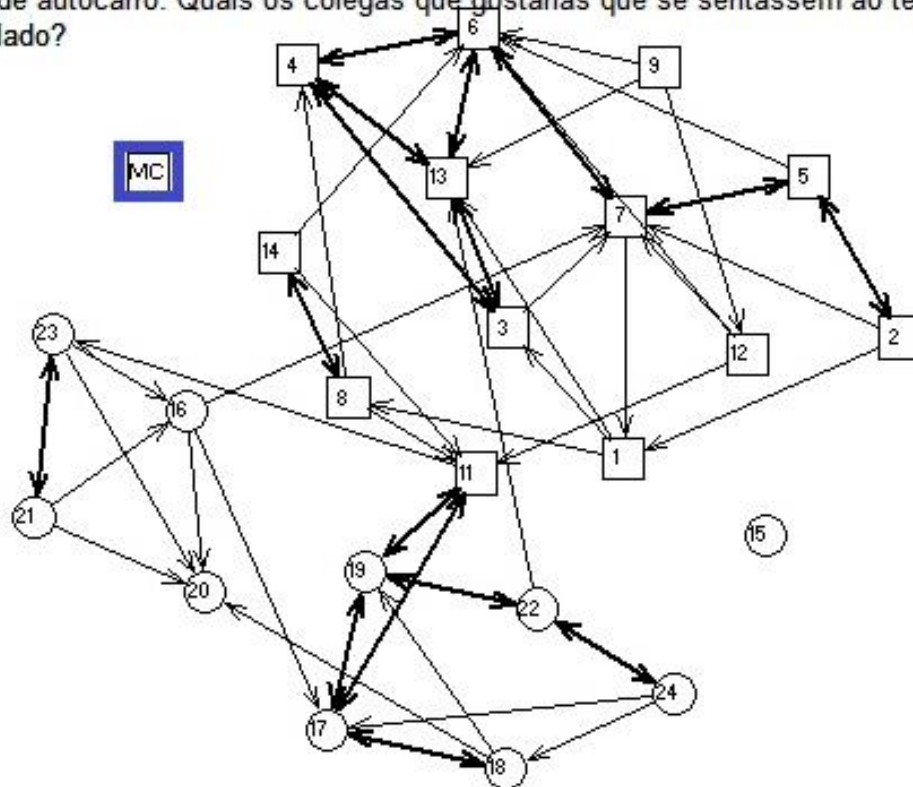
		Respostas Rejeições																										
N = 24 Rapazes = 14 Raparigas = 10 Critérios = 1, 2, 3	Rapazes														Raparigas										Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MC	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24				
RAPAZES	1														112				223			311				9	3	
	2							111			333			222													9	3
	3	010																	023		200	331	002	100		9	6	
	4	001	002										030	203							300	010	020	100		9	8	
	5							001			003			002													3	3
	6																				222		111			6	2	
	7		030						013		300	002	220	001										100		9	7	
	8	111																				333		222		9	3	
	9	131	220						300						012										003	9	5	
	MC																									0	0	
	11	111																				333		222		9	3	
	12	300	111						023					003	200											8	5	
	13	100	200			300									011							033		022		9	6	
	14	123	300			200																011		032		9	5	



N = 23 Rapazes = 14 Raparigas = 9 Critérios = 1, 2, 3		1	2	3	4	5	6	7	8	9	MC	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos	
RAPARIGAS	15																									0	0	
	16								333			222			111												9	3
	17	222	111						003															300			8	4
	18	010	100		200				301				023		002									030			9	7
	19	111	220																					300			6	3
	20																										0	0
	21															111			220				002				6	3
	22	233	312			020			101																		9	4
	23								312				220			033	101										9	4
	24	211	322	100	030				003																	9	5	
Totais em cada critério		10 10 9	975	100	110	210	000	000	6 5 10	000	100	334	121	000	247	546	000	000	110	122	000	555	233	676	201			
Totais combinados		29	21	1	2	3	0	0	21	0	1	10	4	0	13	15	0	0	2	5	0	15	8	19	3			
Nº dos que escolhem		13	11	1	2	3	0	0	11	0	1	5	2	0	8	7	0	0	1	2	0	7	4	11	3			


Anexo U2. Sociograma da pergunta 1 da turma 6ºD


Sociogram of Choices

Positive Question: 1. A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female  Male 

 = one-way choice

 = mutual choice

50,8 % of choices are mutual

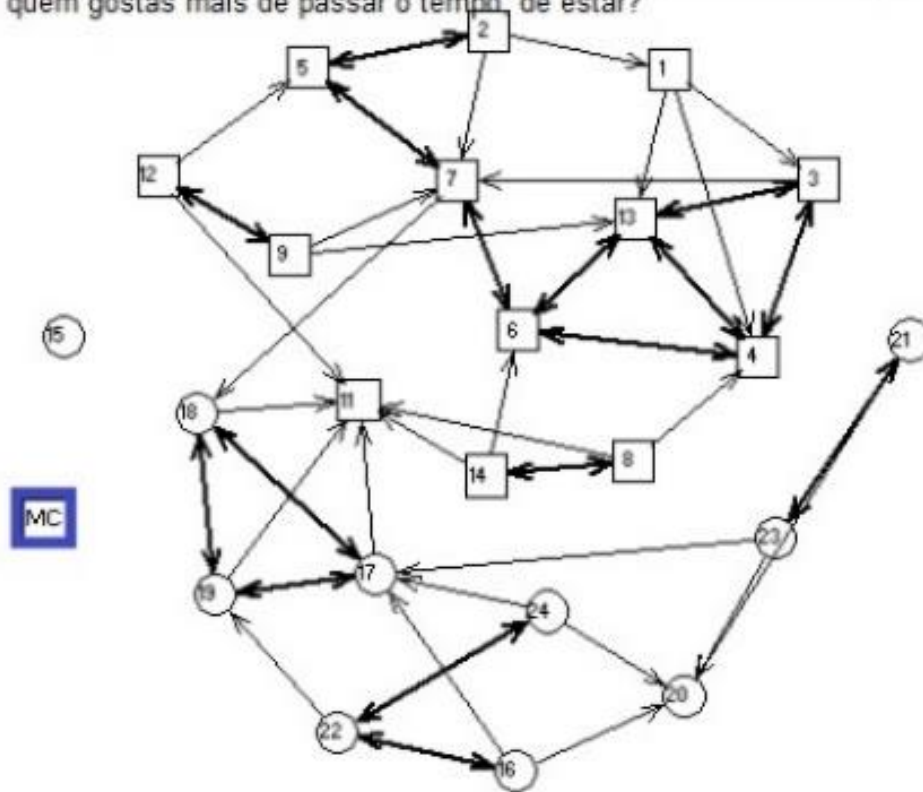
70,8 % have mutual choices.





School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

Anexo U3. Sociograma da pergunta 2 da turma 6ºD

Sociogram of Choices

Positive Question: 2. No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem gostas mais de passar o tempo, de estar?



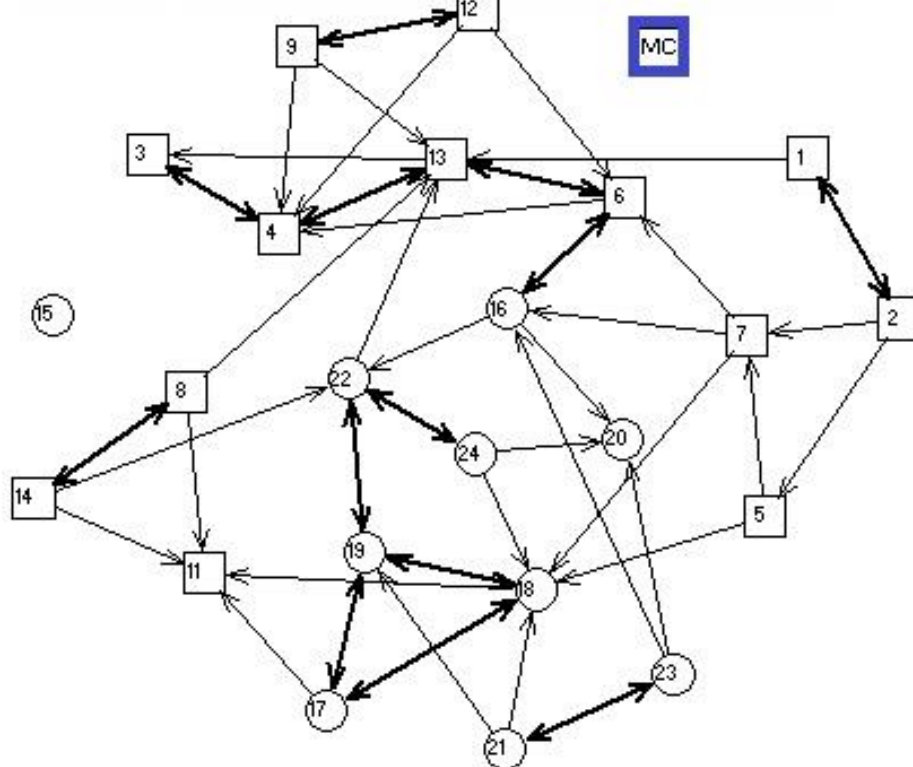


 = one-way choice
 = mutual choice
 55,2 % of choices are mutual
 79,2 % have mutual choices.

School :
 Teacher :
 Period :
 Grade :
 Date :

Anexo U4. Sociograma da pergunta 3 da turma 6ºD

Sociogram of Choices

Positive Question: 3. Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os que escolherias?



Female Male

→ = one-way choice

↔ = mutual choice

47,3 % of choices are mutual

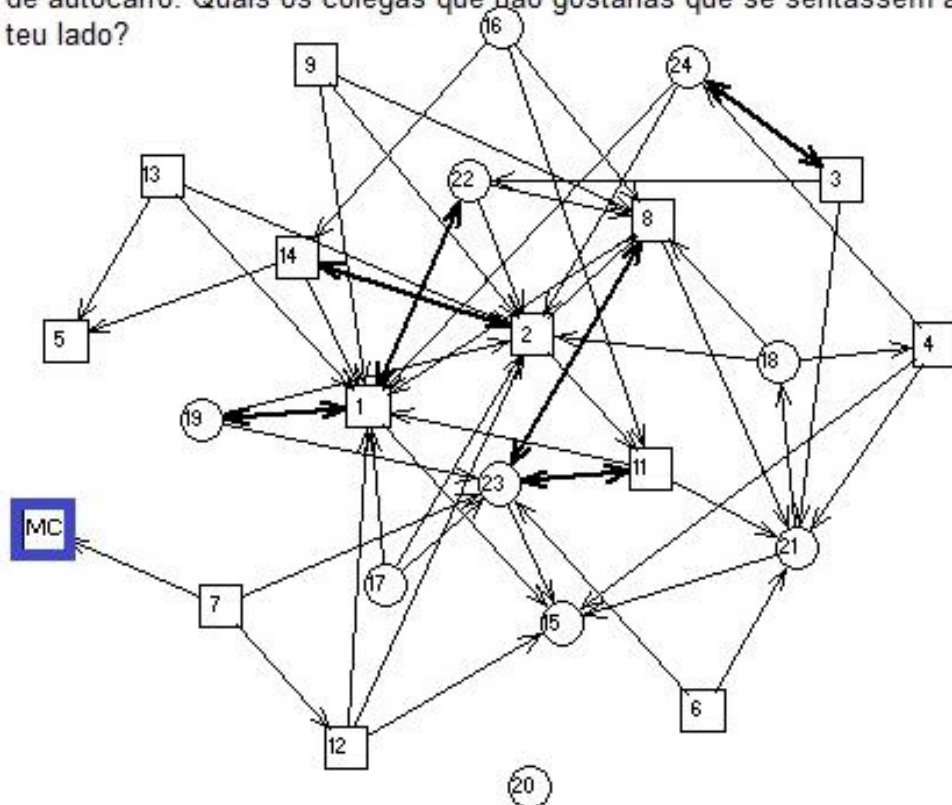
75 % have mutual choices.



School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :


Anexo U5. Sociograma da pergunta 4 da turma 6ºD


Sociogram of Negative Choices

Negative Question: 4. A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female  Male 

 = one-way choice

 = mutual choice

20,7 % of choices are mutual

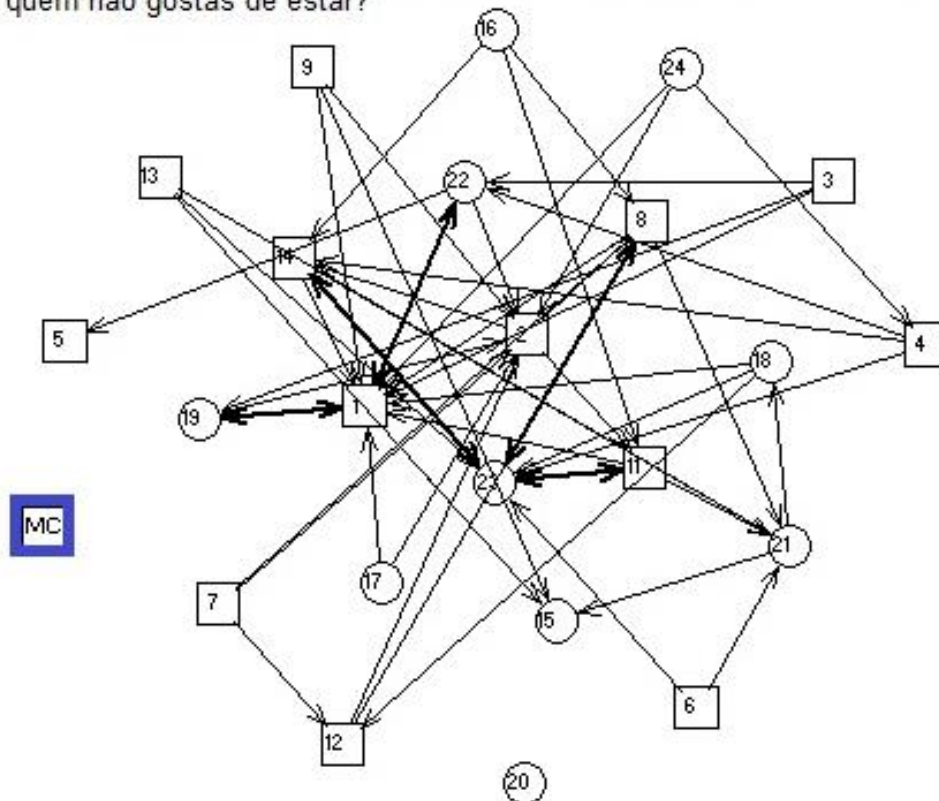
41,7 % have mutual choices.

School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

Anexo U6. Sociograma da pergunta 5 da turma 6ºD

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem não gostas de estar?



Female Male

→ = one-way choice

↔ = mutual choice

18,2 % of choices are mutual

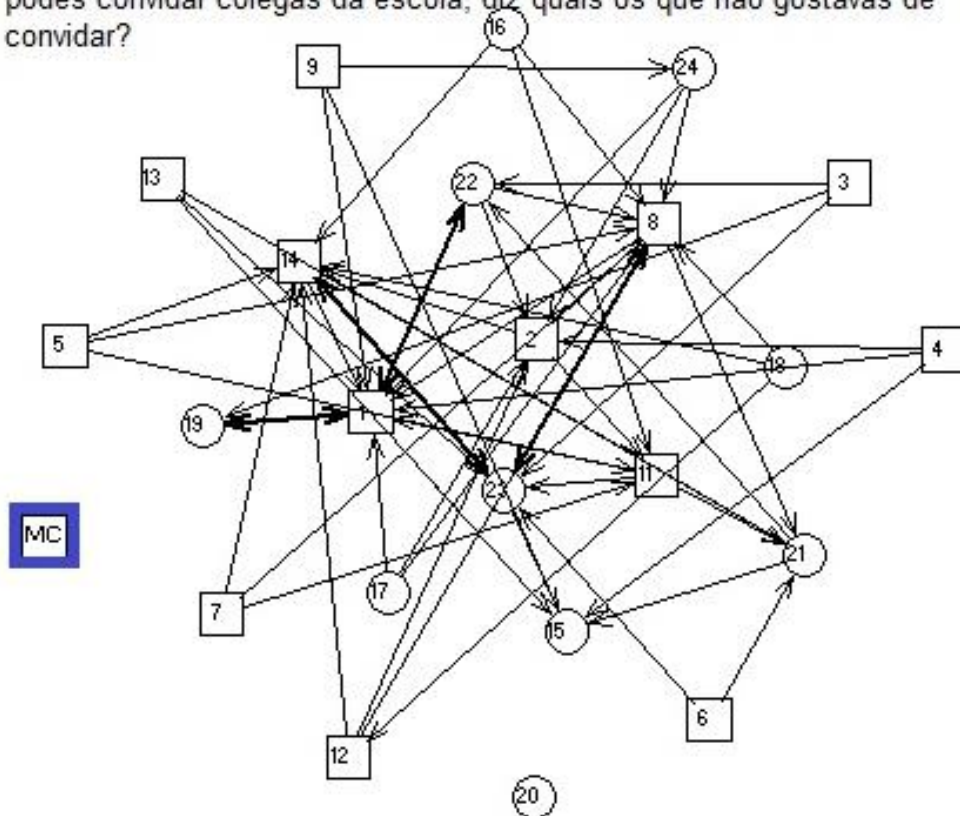
29,2 % have mutual choices.

School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :


Anexo U7. Sociograma da pergunta 6 da turma 6ºD


Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da escola, diz quais os que não gostavas de convidar?



Female  Male 

 = one-way choice

 = mutual choice

13,6 % of choices are mutual

25 % have mutual choices.

School :

Teacher :

Period :

Grade :

Date :

Anexo V. Matriz e sociogramas da turma 7ºB – 2ª Recolha

Anexo V1. Matriz do teste sociométrico da turma 7ºB

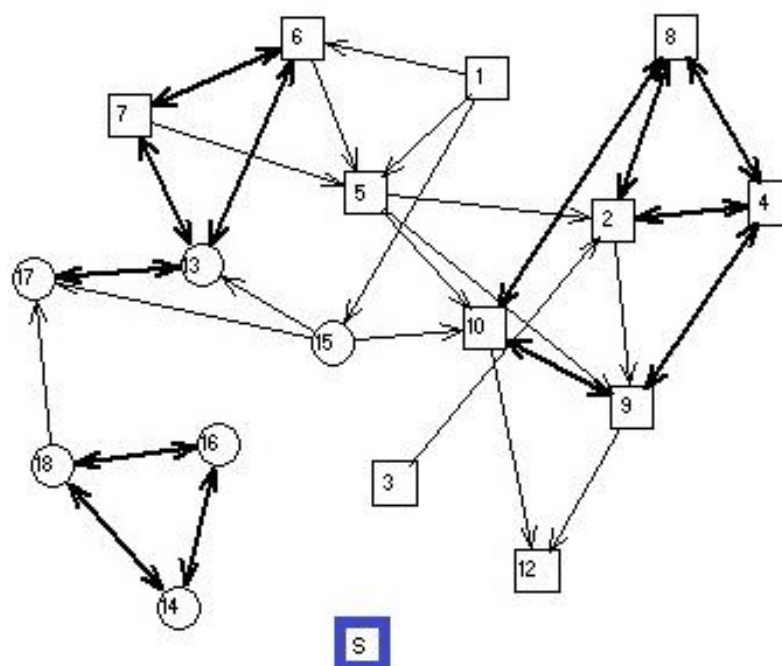
		Resposta Escolhas																		Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos
		Rapazes										Raparigas									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	S	12	13	14	15	16	17	18		
RAPAZES	1				111	203		002					030			300				8	5
	2				121			212	333											9	3
	3		111					003							002					5	3
	4		211					122	333											9	3
	5		312		020					233	101									9	4
	6					300		111							222					7	3
	7					330	111							222						8	3
	8		133		210		020		002	301										9	5
	9		020		203				002		111		330							9	5
	10					033			200	111			320							8	4
	S																			0	0
	12																			0	0
RAPARIGAS	13					111	223										332		9	3	
	14															111		222	6	2	
	15									300			112				221		7	3	
	16													111				222	6	2	
	17												012	101					4	2	
	18														231		123	312		9	3
Totais em cada critério		000	454	000	332	332	333	222	325	445	413	000	241	434	222	101	222	333	222		
Totais combinados		0	13	0	8	8	9	6	10	13	8	0	7	11	6	2	6	9	6		
Nº dos que escolhem		0	5	0	4	4	4	2	6	5	4	0	4	4	2	2	2	3	2		

		Respostas Rejeições																		Nº. Escolhas feitas	Nº. Escolhidos
		Rapazes										Raparigas									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	S	12	13	14	15	16	17	18		
RAPAZES	1				111														3	1	
	2	111		222															6	2	
	3	111			333		222												9	3	
	4	222		111															6	2	
	5													333		222		111	9	3	
	6			222											111				6	2	
	7			222														111	6	2	
	8	100		233		311		022											9	4	
	9	121		303				030										213	9	4	
	10	111		300				033										222	9	4	
	S																		0	0	
12																		0	0		
RAPARIGAS	13	103		322														211	8	3	
	14					222	111												6	2	
	15			112				001											4	2	
	16					222	111												6	2	
	17	111																	3	1	
	18	111																	3	1	
Totais em cada critério		978	000	978	222	111	333	254	001	000	000	000	000	222	000	111	000	555			
Totais combinados		24	0	24	6	3	3	11	0	0	0	0	0	6	0	3	0	15			
Nº dos que escolhem		9	0	9	2	1	1	5	0	0	0	0	0	2	0	1	0	5			

Anexo V2. Sociograma da pergunta 1 da turma 7ºB

Sociogram of Choices

Positive Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female Male

→ = one-way choice

↔ = mutual choice

61,9 % of choices are mutual

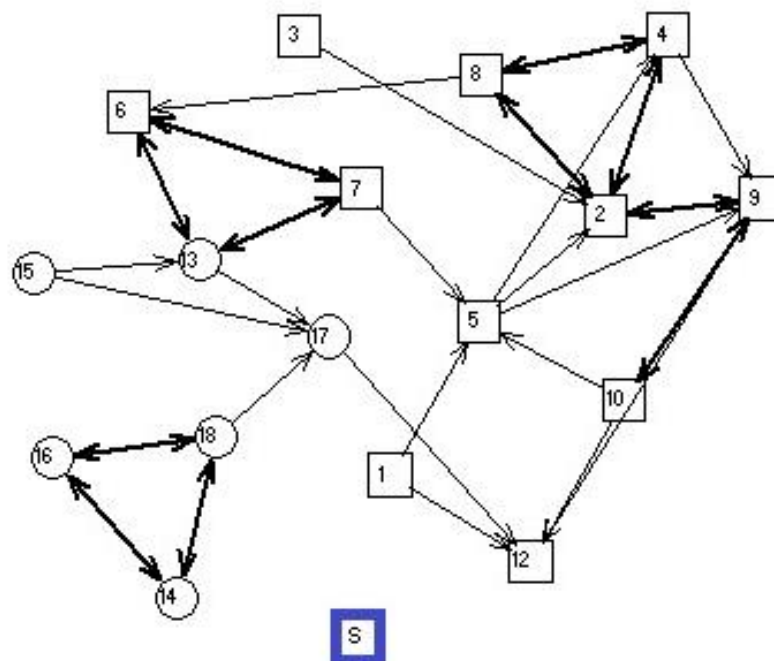
66,7 % have mutual choices.

School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

Anexo V3. Sociograma da pergunta 2 da turma 7ºB

Sociogram of Choices

Positive Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem gostas mais de passar o tempo, de estar?



Female Male

→ = one-way choice

↔ = mutual choice

56,4 % of choices are mutual

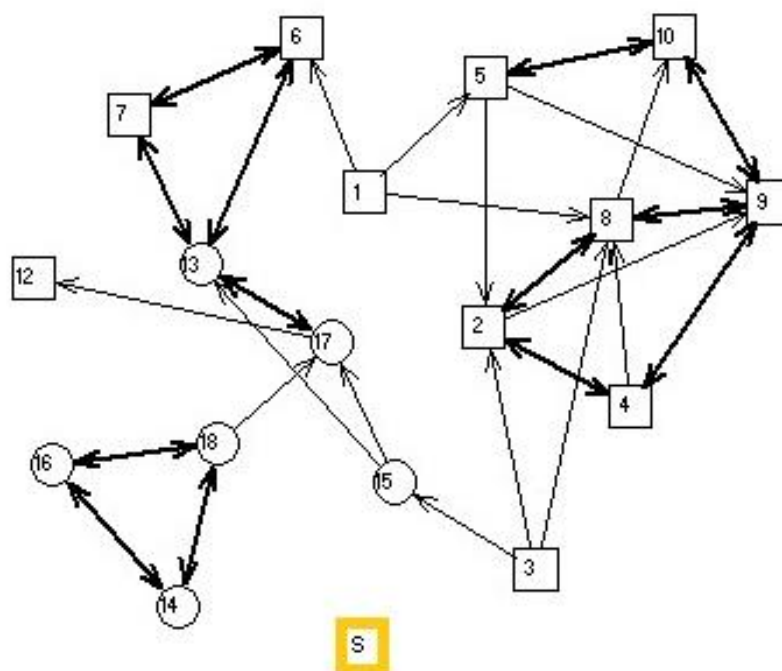
61,1% have mutual choices.



School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :


Anexo V4. Sociograma da pergunta 3 da turma 7ºB


Sociogram of Choices

Positive Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da turma, diz quais os que escolherias?



Female  Male 

 = one-way choice

 = mutual choice

63,4 % of choices are mutual

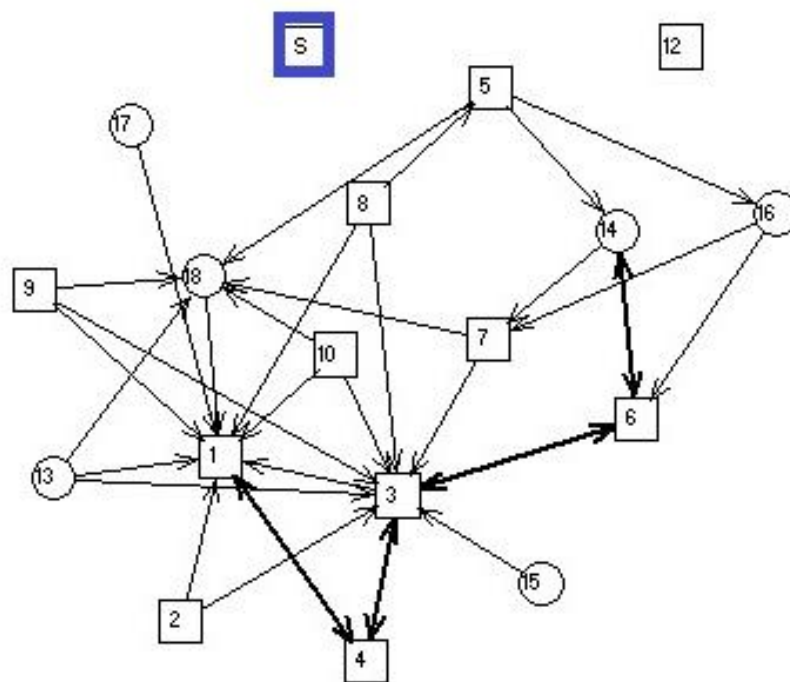
72,2 % have mutual choices.

School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

Anexo V5. Sociograma da pergunta 4 da turma 7ºB

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?



Female S Male

→ = one-way choice

↔ = mutual choice

23,5 % of choices are mutual

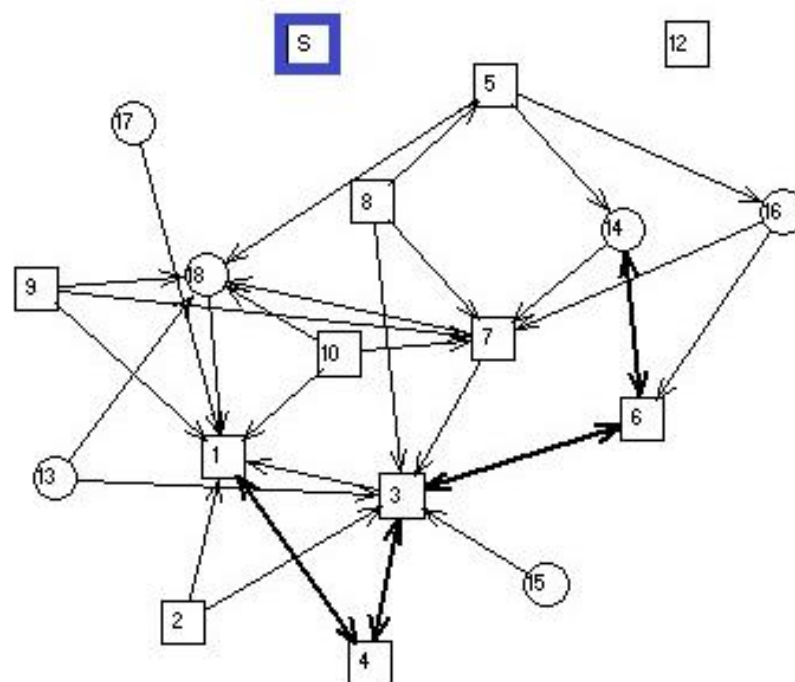
27,8 % have mutual choices.

School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

Anexo V6. Sociograma da pergunta 5 da turma 7ºB

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: No intervalo das aulas, quem são os colegas com quem não gostas de estar?



Female S Male

→ = one-way choice

↔ = mutual choice

24,2 % of choices are mutual

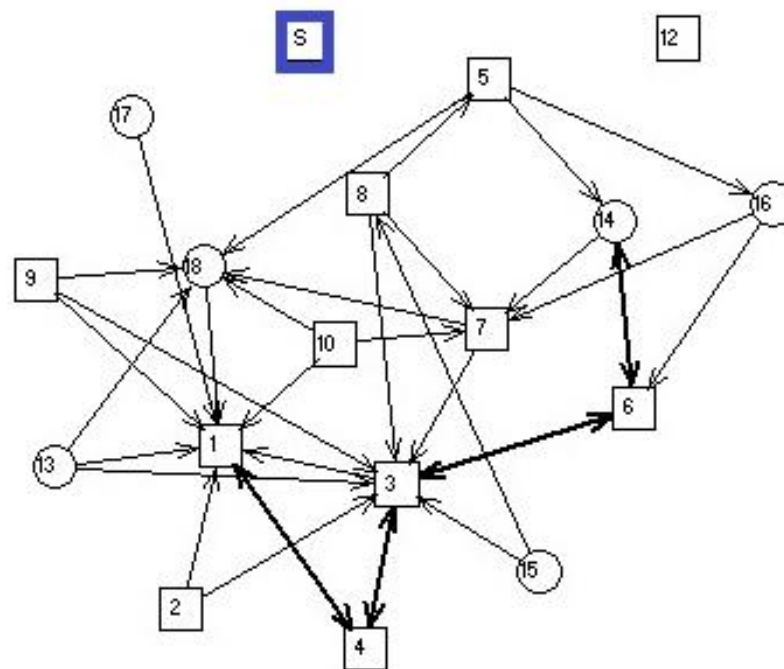
27,8 % have mutual choices.



School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :

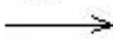
Anexo V7. Sociograma da pergunta 6 da turma 7ºB


Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Imagina que vais dar uma festa na tua casa e que podes convidar colegas da escola, diz quais os que não gostavas de convidar?



Female  Male 

 = one-way choice

 = mutual choice

22,9 % of choices are mutual

27,8 % have mutual choices.

School :
Teacher :
Period :
Grade :
Date :