

**COMPETÊNCIA SOCIAL, INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO:
UM ESTUDO DE CASO COMPARATIVO**

Síglia Pimentel Höher Camargo

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia
Sob Orientação da
Prof^ª. Dr.^a. Cleonice Alves Bosa

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
Dezembro, 2007.**

Folha de aprovação

DEDICATÓRIA

Às crianças com transtornos do desenvolvimento, especialmente àquelas com autismo...

Aos meus pais, Paulo e Laura, que por seu amor renunciaram a seus sonhos em favor dos meus, tornando possíveis todas as conquistas de minha vida...

Ao Edinaldo, meu esposo e à Francine, minha irmã, meus apoios constantes...

... dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Cleonice Alves Bosa, por dividir sua experiência profissional, pela amizade e compreensão nos momentos difíceis da minha vida e pela disponibilidade e atenção dedicadas na orientação deste trabalho, meu reconhecimento e gratidão...

À CAPES, pelo auxílio financeiro que viabilizou o desenvolvimento desse projeto...

À Ana Almeida (Universidade do Minho/Portugal) pelas valiosas contribuições a este trabalho...

À diretora Liana Leventhal, funcionários e professores da escola participante pelo apoio e entusiasmo com que colaboraram, permitindo a realização deste estudo...

Às crianças participantes e seus pais que consentiram a participação de seus filhos...

À acadêmica de Psicologia/UFRGS Gisele Milman Cervo e à doutoranda Cláudia Sanini, pela amizade e pelas oportunidades de aprendizado durante todo o processo de realização desta pesquisa...

Às psicólogas Joice Dickel Segabinazi, Bibiana Ramos dos Santos e Mariana Leitão, por prontamente aceitarem o papel de avaliadores...

À amiga e colega de graduação e pós-graduação Maúcha Sifuentes dos Santos, por dividir comigo preocupações e ansiedades, pela amizade e palavras de incentivo durante esses dois anos...

Ao Edinalvo, meu esposo, por talvez sem saber, ajudar a despertar em mim o amor pela pesquisa científica, pelo apoio incondicional em todos os aspectos de minha vida, pela sua compreensão, companheirismo e por seu amor...

À Francine, minha irmã e meu exemplo, que incondicionalmente soube me compreender nos momentos mais difíceis e cujo amor fraterno me estimulou a seguir em frente...

Ao Diego, meu cunhado, por sempre me apoiar e compreender...

*“É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”
(Santos, 1995)*

SUMÁRIO

	Página
CAPÍTULO I	
Resumo.....	08
Abstract.....	09
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO II	
ARTIGO 1: Competência Social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura	
Resumo	12
Abstract.....	13
Introdução	14
Autismo e Inclusão Escolar	18
Considerações Finais	24
CAPÍTULO III	
ARTIGO 2: Competência Social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo	
Resumo	26
Abstract.....	27
Introdução	28
Método.....	31
Participantes.....	31
Instrumentos e materiais	32
Procedimentos e considerações éticas	34
Procedimentos de análise de dados	35
Resultados	36
Discussão	44
Conclusões.....	51
CAPÍTULO IV	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54

REFERÊNCIAS	57
ANEXOS	66
Anexo A: Ficha de Dados Sóciodemográficos.....	67
Anexo B: Ficha de caracterização da Escola.....	69
Anexo C: Manual de Definições dos Itens.....	70
Anexo D: Definições das dimensões da Competência Social.....	80
Anexo E: Distribuição dos itens por dimensão da Competência Social	81
Anexo F: Configuração da distribuição simétrica da versão adaptada da Escala Q - sort de Competência Social.....	83
Anexo G: Consentimento Livre e Esclarecido da Instituição	84
Anexo H: Consentimento Livre e Esclarecido das Crianças Focais	86
Anexo I: Consentimento Livre e Esclarecido das Demais Crianças.....	87
Anexo J: Instruções para os Avaliadores	88
Anexo H: Folha de Registro dos Dados	88

CAPÍTULO I

Resumo:

COMPETÊNCIA SOCIAL, INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: UM ESTUDO DE CASO COMPARATIVO

A literatura atualmente existente sobre o autismo é farta de evidências sobre os prejuízos inerentes às características da síndrome. Em decorrência disso, surgem diversos questionamentos relativos à possibilidade de inclusão dessas crianças no ensino comum. Entretanto, acredita-se que proporcionar a estas crianças oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilita o desenvolvimento da competência social. Diante disso, o presente trabalho apresenta dois estudos. No primeiro é apresentada uma revisão crítica da literatura a respeito do conceito de competência social e dos estudos atualmente existentes na área de autismo e inclusão escolar. Identificou-se poucos estudos sobre este tema, indicando a necessidade de novas investigações que demonstrem as potencialidades interativas de crianças com autismo e a possibilidade de sua inclusão no ensino comum, desde a educação infantil. Com este propósito, o segundo estudo trata-se de uma pesquisa exploratória que investigou o perfil de competência social de uma criança pré-escolar com autismo comparado ao de uma criança com desenvolvimento típico, da mesma idade e sexo. Além disso, foi investigada a influência do contexto escolar (pátio e sala de aula) no perfil de competência social de ambas as crianças. Para tanto, foi realizada a observação sistemática das crianças na escola. A codificação das imagens foi realizada por 1 avaliador, “cego” aos objetivos do estudo e utilizou-se como instrumento a versão adaptada da Escala Q-sort de Competência Social (Almeida, 1997). Os resultados demonstraram diferenças e semelhanças no perfil de competência social das duas crianças, sendo que a expressão de competência social da criança com autismo foi melhor no pátio que na sala de aula.

Palavras-chave: Competência social, autismo, inclusão escolar.

SOCIAL COMPETENCE, SCHOOL INCLUSION AND AUTISM: A COMPARATIVE CASE STUDY

Abstract:

The current literature on autism has shown evidences about the impairment of syndrome. In this way, several questions appear, putting the children's education in the mainstream school in doubt. However, it is believe that provide to these children opportunities to live with other children, of the same age group, makes possible the social competence development. So, this work presents two studies. In the first a critical literature review is presented about the concept of social competence and the current studies on autism and school inclusion. Few studies were identified about this topic, point to the need of studies that demonstrate the autistic children's interactive potentialities and the possibility of their inclusion in the mainstream school, since early education. The second study is an exploratory research that investigated one autistic child's (AU) social competence profile, in situation of school inclusion, compared with a child with typical development (TD), of the same age and sex. Besides, it was investigated the influence of the school context (classroom or playground) on the profile of both children's social competence. It was conducted a children's systematic observation at the school. The images codification was accomplished by one judge, "blind" to the objectives of the study and the adapted version of the Q-sort Scale of Social Competence was used (Almeida, 1997). The results demonstrated both differences and similarities in children's social competence profile and the expression of autistic child's social competence was better at playground than classroom.

Keywords: Social competence, autism, school inclusion.

INTRODUÇÃO

O tema “autismo” evoca com muita intensidade as limitações em termos de chave de acesso, de comunicação e de perspectiva de evolução, mecanismos que estariam associados à crença na impossibilidade de permanência de sujeitos com esse distúrbio em outros espaços, como o ensino comum (Baptista, 2002). A literatura específica na área tende a reforçar a descrença na educabilidade das crianças com autismo, na medida em que os estudos enfocam principalmente as limitações causadas pelo transtorno. Aliado a isso, os mitos em relação ao desenvolvimento social do indivíduo com autismo faz com que muitas pessoas não vejam a inclusão escolar como algo possível e benéfico para essas crianças. Todavia, sabe-se que o desenvolvimento do comportamento social de qualquer criança requer, entre outros aspectos, oportunidades de trocas com o meio. Sendo assim, torna-se necessário garantir essa oportunidade às crianças com autismo para que a sua competência social seja desenvolvida.

Tendo em mente estas possíveis relações entre inclusão escolar e competência social, o presente estudo apresenta dois artigos. No artigo 1 é apresentada uma revisão crítica da literatura a respeito do conceito de competência social, a partir das idéias de Hartup (1989, 1996), articuladas com outras noções importantes como as de Waters e Sroufe (1983) sobre a competência social, enquanto um constructo organizacional-relacional. São revisados os poucos estudos atualmente existentes na área de autismo e inclusão escolar, considerando-se esta última como um contexto de desenvolvimento da competência social. Buscou-se com isso, examinar os aspectos metodológicos envolvidos nestes estudos e identificar áreas com maior necessidade de investigação. Entre estas áreas, observou-se a urgência em realizar estudos que demonstrassem as potencialidades interativas da criança com autismo e as possibilidades de sua inclusão no ensino comum, em etapas iniciais da sua escolaridade, como no caso da educação infantil.

No segundo artigo, é apresentado o estudo empírico, proposto a partir das considerações realizadas no estudo 1. Comparou-se o perfil de competência social de uma criança com autismo com o de outra, cujo desenvolvimento foi considerado típico, identificando diferenças e semelhanças entre ambas. Além disso, buscou-se investigar a influência do contexto escolar (pátio e sala de aula) na competência social de ambas as crianças. Finalmente, no capítulo das

considerações finais, é realizada uma análise, articulando os conceitos descritos no artigo 1 com os dados empíricos apresentados no estudo 2. Identifica-se as principais limitações metodológicas do estudo e aponta-se as suas contribuições para área, fornecendo sugestões para futuros estudos sobre o tema.

CAPÍTULO II

ARTIGO 1:

COMPETÊNCIA SOCIAL, INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA

Resumo

O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Estas características podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Entretanto, acredita-se que a inclusão escolar pode proporcionar a estas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social. O objetivo deste estudo foi revisar criticamente a literatura a respeito do conceito de competência social e dos estudos atualmente existentes na área de autismo e inclusão escolar. Identificou-se poucos estudos sobre este tema, os quais apresentam limitações metodológicas. Este panorama aponta para a necessidade de investigações que demonstrem as potencialidades interativas de crianças com autismo e a possibilidade de sua inclusão no ensino comum, desde a educação infantil.

Palavras-chave: Competência social, autismo, inclusão escolar.

SOCIAL COMPETENCE, SCHOOL INCLUSION AND AUTISM: CRITICAL LITERATURE REVIEW

Abstract

Autism is a condition characterized by an atypical development in the social interaction and communication, and a remarkably restricted repertoire of activities and interests. These characteristics can lead the child and her family to a continuous isolation. However, it is believed that the school inclusion can provide these children opportunities to be with others of the same age group, allowing the development of the social competence and learning. The aim of this study was to critically review the literature on the concept of social competence and school inclusion in the area of autism. Few studies were identified about this topic, but with methodological limitations. This situation points to the need of studies that demonstrate the autistic children's interactive potentialities and the possibility of their inclusion in the mainstream school, since early education.

Keywords: Social competence, autism, school inclusion.

O interesse nas questões da interação social e as reflexões sobre a sua importância para o comportamento humano surgiram no século passado. Entre 1830 e 1930 já era possível encontrar uma ampla e variada produção que pressupunha que as relações sociais interpessoais se encontravam entre os principais determinantes da natureza humana, sendo passível de investigação científica (Aranha, 1993; Dessen & Aranha, 1994). Já naquela época, apontava-se, inclusive, para a importância da experiência social com pares (Hartup, 1983). Entretanto, as idéias geradas naquele período possuíam um caráter mais especulativo, pois ainda não havia sido construída uma base empírica consistente e métodos sistemáticos para a coleta dos dados nesta área. Foi somente a partir da década de 30 que se desenvolveram métodos e técnicas de observação de grupo, em especial os instrumentos sociométricos.

Igualmente envolvido com a temática das relações entre indivíduo e sociedade no mesmo período, George Herbert Mead dedicou-se à investigação da gênese do eu humano no processo da interação social. Na abordagem denominada por seus seguidores de interacionismo simbólico, Mead (1972) foi um dos fundadores da sociologia empírica e sistemática. Este filósofo e psicólogo norte-americano foi quem primeiro descreveu a socialização como construção de uma identidade social na e pela interação com os outros (Dubar, 1999). Para este teórico, o centro do processo de socialização é a comunicação pelo gesto, que constitui uma adaptação à reação do outro. Tais gestos são atos parciais dirigidos a outros, os quais devem receber e responder a eles. Assim, o gesto é uma ação incompleta, cuja complementação e sentido são construídos apenas na interação com os outros. Estes “outros”, a quem Mead chamou de “outros significativos”, são os agentes da socialização, constituídos pelos indivíduos que possuem uma importância significativa na adaptação da criança ao mundo em que ela vive. Desse modo, o processo de socialização está na base da construção do Eu, dada pela mediação dos outros e suas respostas.

A partir dos anos 30, entretanto, estudos sobre as questões da interação social são praticamente inexistentes, sendo retomados somente após a Segunda Guerra Mundial, com uma notável ênfase na relação mãe-criança. Conforme Pedrosa e Carvalho (2005), o estudo da interação entre pares foi relegado até a década de 70 e, dada a centralidade na interação pais-filhos, grande parte dos psicólogos considerava o relacionamento entre iguais como menos importante. Na década de 70, portanto, a retomada pelo interesse no estudo das relações sociais

gera a produção de diversos trabalhos e propostas teóricas quanto a sua natureza e função. Neste sentido, “no estudo do desenvolvimento humano, a interação social tem ocupado diferentes espaços, dependendo da função a ela atribuída por diferentes abordagens teóricas” (Aranha, 1993, p.19). Entretanto, parece haver um consenso entre elas no sentido de que o sucesso da constituição psíquica do indivíduo, depende, primordialmente, do processo de socialização. É no contexto das relações sociais que emergem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo (Moura, 1993), o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Além de proporcionar outros conhecimentos sobre o mundo, a interação social atua como precursora de relacionamentos subseqüentes (conjugal e parental).

Na área da Psicologia do Desenvolvimento, Hartup (1989) aprofunda-se no estudo das interações sociais com pares, influenciado pelos paradigmas da cognição social (Piaget), aprendizagem social (Bandura) e as teorias sociogenéticas de Baldwin e Vigotsky. Este autor sugere que toda criança necessita vivenciar dois tipos de relacionamentos: vertical e horizontal. O primeiro se caracteriza por relacionamentos complementares que envolvem apego a uma pessoa com maior poder social ou conhecimento, como os pais, a professora ou um irmão mais velho. Por outro lado, os relacionamentos horizontais são recíprocos e igualitários, pois envolvem companheiros da mesma idade, cujo poder social e comportamento mútuo se originam de um mesmo repertório de experiências. Esses dois tipos de relacionamento exercem funções diferentes para a criança e são necessários para o desenvolvimento de habilidades sociais efetivas. Enquanto a relação vertical proporciona segurança e proteção, cria modelos internos básicos e desenvolve habilidades sociais fundamentais, a relação horizontal desenvolve habilidades sociais que só podem ser experienciadas no relacionamento entre iguais: formas específicas de cooperação, competição e intimidade (Hartup, 1989, 1992).

Almeida (1997), a partir da perspectiva de Hartup, afirma que a interação com pares não fornece apenas as experiências necessárias ao desenvolvimento de competências sociocognitivas, mas constitui-se em uma base fundamental para o autoconhecimento e para a compreensão do “*self*”. A premissa básica das idéias de Hartup é de que a competência social é, em sua maior parte, aprendida com os companheiros.

A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de

idéias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. No grupo de pares emergem as regras que estruturam as atividades de cooperação e competição. Desse modo, a qualidade das interações com iguais e a competência social influenciam-se mutuamente. É, sobretudo, através da investigação sobre as relações entre pares que se evidenciam as diferenças individuais na competência social (Almeida, 1997). Desta forma, os companheiros representam uma fonte de relações imprescindível, provendo um contexto adicional único e poderoso que influencia as diferenças individuais durante o desenvolvimento social de qualquer criança (Castro, Melo & Silveiras, 2003).

O conceito de competência social tem sido freqüentemente utilizado como sinônimo de habilidades sociais. Embora sejam conceitos intimamente relacionados, Del Prete e Del Prette (1996, 1999) fazem a distinção entre ambos. Para estes autores, a habilidade social possui um caráter descritivo, o qual se refere à totalidade dos desempenhos do indivíduo perante as demandas de uma situação em sentido amplo. Já a competência social é entendida como um julgamento sobre a qualidade da *performance* individual em uma determinada situação. Assim, é possível afirmar que crianças com maiores habilidades sociais sejam consideradas socialmente mais competentes. Neste sentido, a competência social é de um modo geral, um construto psicológico que reflete múltiplas facetas do funcionamento cognitivo, emocional e comportamental. Trata-se, portanto, não de um traço global da personalidade, mas um conjunto de comportamentos aprendidos no decurso das interações sociais, sobretudo, na interação com pares (Almeida, 1997). A autora afirma que o desenvolvimento da competência social, numa perspectiva do desenvolvimento organizacional e relacional (Waters & Sroufe, 1983) pretende enfatizar a diversidade de soluções adaptativas que permitem à criança desenvolver-se socialmente, numa variedade de contextos e situações. Neste sentido, as expressões da competência social podem assumir formas bastantes “impopulares” e o aparente desajuste pode não ser visto apenas como um déficit de aptidões, mas a necessidade de uma adequação ao contexto. Assim, uma concepção da competência social, enquanto construto desenvolvimental, deve enfatizar em que medida os comportamentos manifestos pela criança, num determinado período e contexto, representam soluções adaptativas do ponto de vista do seu nível de desenvolvimento. Este princípio

organizador estabelece que a avaliação da competência social se deva reportar a estes indicadores desenvolvimentais.

Na literatura encontram-se diversas perspectivas teóricas que privilegiam diferentes facetas bastante específicas da competência social. Entretanto, a principal crítica apontada à maioria dessas definições é que elas privilegiam a dimensão exteriorizável do comportamento social, desconsiderando o valor adaptativo do comportamento no ciclo de vida. Neste sentido, Almeida (1997) chama a atenção para a importância de se compreender a competência social numa perspectiva desenvolvimental e contextualizada no seu espaço sociocultural. Segundo Waters e Sroufe (1983), a competência social é a capacidade de utilizar os recursos ambientais e pessoais para conseguir um “bom resultado desenvolvimental”, em longo prazo, ou seja, a capacidade de ajustamento e saúde mental na idade adulta. Em curto prazo, os resultados são avaliados pelas conseqüências positivas que a criança retira do funcionamento adequado aos parâmetros estabelecidos para cada nível desenvolvimental, bem como a preparação para as tarefas desenvolvimentais do nível seguinte. Assim, a importância que assume a relação entre pares, dada a sua intensidade e permanência ao longo do desenvolvimento, torna inseparáveis o desenvolvimento da competência social e o das relações interpessoais.

Visto que os relacionamentos entre crianças da mesma idade desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades sociais, a qualidade da convivência com estes “outros significativos” afeta positiva ou negativamente as diversas aquisições que delas se originam (Del Prette & Del Prette, 2006; Hartup, 1996; Pepler & Craig, 1998). Segundo Shaffer (1996), diversos estudos têm demonstrado as conseqüências “indesejáveis”, resultantes da falta de amizade ou dificuldades nas relações com pares, tais como maior probabilidade de desenvolver problemas emocionais, ser menos sociável, apresentar ajustamento escolar mais pobre, obter menos ganhos educacionais, ser menos altruísta, entre outros. Além disso, evidências empíricas demonstram que há uma correlação entre dificuldades precocemente identificadas nas relações entre pares e comportamento anti-social, abandono escolar (Gronlund & Holmlund, 1958; Parker & Asher, 1987) e, até mesmo, comportamentos delinquentes na adolescência e idade adulta (Farrington, Gallagher, Morley, Ledger, & West, 1986; Olwe, 1980). Conforme Almeida (1997), crianças que são rejeitadas por seus pares, em comparação àquelas que são bem aceitas no grupo,

têm maior probabilidade de desenvolver dificuldades socioemocionais. Assim, os relacionamentos entre pares provêm uma importante janela para o funcionamento social das crianças e são experiências críticas, ao longo da infância e da adolescência, no desenvolvimento de comportamentos adaptativos ou não.

Desse modo, pode-se perceber uma tendência nos últimos anos em atribuir à interação social um papel importante no desenvolvimento da criança, enquanto via de formação de relações sociais (Dessen & Aranha, 1994). Ao longo desses anos, as teorias do desenvolvimento social (etológica, piagetiana, da aprendizagem social, sistemas dinâmicos, sociointeracionista, sócio-histórica, dentre outros), apesar das diversidades na abordagem teórica e metodológica, são unânimes em reiterar que a interação social é a condição de construção do indivíduo e base do desenvolvimento do ser humano. Além disso, diversos estudos identificam a importância da interação com pares para o desenvolvimento da criança pré-escolar (Barbosa, 2007; Lordelo & Carvalho, 1998; Oliveira & Rosseti-Ferreira, 1993) e de sua competência social (Almeida, 1997, Hartup, 1996). Corsaro (1997), a partir da noção da reprodução interpretativa, na área da sociologia, também aponta a importância dos relacionamentos sociais para a criança. Para o autor, culturas infantis emergem na medida em que as crianças, interagindo com os adultos e com seus pares, tentam atribuir sentido ao mundo em que vivem. A cultura de pares é fundamental para a criança, pois lhe permite apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia.

Entretanto, o desenvolvimento social de algumas crianças já se encontra em risco, desde os primeiros anos de vida, sendo o autismo o protótipo destes casos. Neste sentido, a escola possui papel fundamental nos esforços para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, ao possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos.

Autismo e Inclusão escolar

O autismo é classificado pelo DSM-IV-TR (APA, 2002) como um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Os comprometimentos nessas áreas estão presentes antes dos três anos de idade, quando os pais, em

geral, já percebem e preocupam-se com as limitações observadas, cada vez mais aparentes ao longo do desenvolvimento. Desse modo, observa-se uma dificuldade qualitativa de relacionar-se e comunicar-se de maneira usual com as pessoas, desde cedo na vida. Estudos epidemiológicos apresentam uma prevalência de aproximadamente 1 em cada 200 indivíduos (Klin, 2006), sendo esta quatro vezes maior em meninos do que em meninas. Somente no Brasil, embora não existam dados epidemiológicos estatísticos, é estimado pela Associação Brasileira de Autismo, que aproximadamente 600 mil pessoas apresentam esta síndrome (Bosa & Callias, 2000), sem contar aqueles que não se enquadram em sua forma típica.

Quanto à etiologia, desde as primeiras considerações feitas por Kanner, em 1943, muitas reformulações nos mecanismos explicativos foram realizadas, sem, entretanto, chegar-se a conclusões consistentes. Isso pode ser observado nas diversas abordagens que historicamente tentaram estabelecer um lugar na dicotomia inato x ambiental, de onde se possa definir o autismo. No entanto, a tendência atual na definição de autismo é a de conceituá-lo como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, com intensas implicações para o desenvolvimento global infantil (Volkmar, Lord, Bailey, Schultz, & Klin, 2004). Embora ainda não haja um marcador biológico definitivo, alguns achados têm demonstrado particularidades nas áreas da genética e do funcionamento cerebral (Gupta & State, 2006).

O autismo pode ocorrer em qualquer classe social, raça ou cultura, sendo que cerca de 65 a 90% dos casos estão associados à deficiência mental (Gadia, Tuchman & Rotta, 2004). Essa incidência vem contra a noção estereotipada, derivada das descrições clássicas de que crianças autistas possuem uma inteligência secreta e superior. Crianças com autismo de alto funcionamento (perfil cognitivo diferenciado em algumas das áreas de testes padronizados) representam apenas 30% dos casos diagnosticados (Bosa, 2002). Desse modo, é possível perceber a notável variação na expressão de “sintomas” do autismo. Crianças com funcionamento cognitivo mais baixo geralmente tendem a ser mudas e isoladas. Em outro nível, a criança pode aceitar passivamente a interação, mas raramente a procura, enquanto em um funcionamento mais alto é possível que a criança se interesse pela interação, mas o faz de modo bizarro (Klin, 2006). De qualquer modo, destaca-se que a noção de uma criança não-comunicativa, isolada e incapaz de mostrar afeto não corresponde às observações atualmente realizadas. De acordo com Bosa (2002), a ausência de respostas das crianças

autistas deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital. Neste sentido, julgar que a criança é alheia ao que acontece ao seu redor, restringe a motivação para investir na sua potencialidade para interagir. Lord e Magil (1989) já questionavam até que ponto o retraimento social das crianças com autismo não resultaria da falta de oportunidades oferecidas, mais do que algo inerente à própria síndrome. Almeida (1997) parte da noção de que o ser humano está inatamente programado para estabelecer vínculos sociais, mas que o desenvolvimento social só se constrói na seqüência de interações, em qualquer estágio da vida. Conforme Cairns (1986), a trajetória individual não é determinada somente pelos componentes genéticos, nem somente nos primeiros anos de vida (embora seja este um período crítico para o desenvolvimento). É, sobretudo, determinada pelas condições em que se desenrola o desenvolvimento, incluindo as mudanças biológicas esperadas, os sistemas de relações sociais que envolvem a criança, as condições dos ambientes que circula, o nível cognitivo da criança, entre outros. Isso quer dizer que não se pode afirmar que no nível da intervenção não se possa minimizar as dificuldades que caracterizam qualquer síndrome. Um exemplo clássico é o caso de Victor, o menino “selvagem” capturado nas florestas do sul da França, há cerca de 200 anos. Avaliado em Paris pelo célebre psiquiatra Pinel, foi por ele prognosticado como incapaz de se beneficiar de qualquer intervenção educativa. Entretanto, o jovem médico Jean Itard, hoje considerado o precursor da educação especial, questionou as afirmações de Pinel e apostou nas potencialidades educativas de Victor, desenvolvendo um programa educativo com a ajuda do governo francês. Itard não conseguiu fazer com que Victor falasse, entretanto, contrariando o saber da época, conseguiu provar, com os primeiros resultados obtidos, que Victor não era um “imbecil sem esperança”. Segundo Baptista e Oliveira (2002), o desenvolvimento das habilidades de Victor, a partir da convivência com outras pessoas, minimizava parte de uma limitação associada à sua educação: o isolamento social.

Da mesma forma, proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, subjacente ao conceito de competência social está a noção de que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. Entretanto, este processo requer respeito às singularidades

de cada criança. Diante destas considerações, fica evidente que crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil. A oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança.

Acredita-se, desse modo, que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças.

Cabe ressaltar que, embora em alguns países os vocábulos integração e inclusão sejam considerados sinônimos, no Brasil há uma tendência a diferenciá-los (Mantoan, 1998; Sasaki, 1998). Enquanto na integração investe-se na possibilidade de indivíduos com deficiência freqüentarem escolas comuns de ensino, cujos currículo e método pedagógicos estão voltados para crianças consideradas “normais”, na inclusão muda-se o foco do indivíduo para a escola. Neste caso, é o sistema educacional e social que deve adaptar-se para receber a criança deficiente.

Entretanto, conforme Tezzari e Baptista (2002), a possibilidade de inclusão de crianças deficientes lamentavelmente ainda está associada àquelas que não implicam uma forte reestruturação e adaptação da escola. Neste sentido, crianças com prejuízos e déficits cognitivos acentuados como psicóticos e autistas não são consideradas em suas habilidades educativas (Baptista & Oliveira, 2002). O fato de existirem poucos estudos sobre inclusão de crianças autistas na rede comum de ensino parece refletir esta realidade, isto é, a de que existem poucas crianças incluídas, se comparadas àquelas com outras deficiências. Kristen, Brandt e Connie (2003) examinaram o relacionamento entre professores de escola comum e alunos com autismo e observaram que, quando os professores percebiam mais positivamente seu relacionamento com os alunos com autismo, o índice de problemas de comportamento destas crianças foi menor e elas foram mais socialmente incluídas na sala de aula. Neste sentido, a atuação junto ao professor é fundamental para que a inclusão escolar aconteça de forma satisfatória (Cacciari, Lima & Bernardi, 2005; Jordan, 2005; Sant’Ana, 2005). Na medida em que o sujeito é visto somente sob o ângulo de suas limitações, a crença na sua

educabilidade e possibilidades de desenvolvimento estará associada à impossibilidade de permanência deste sujeito em espaços como o ensino comum.

De fato, um estudo exploratório sobre as expectativas dos professores frente à possibilidade de inclusão de alunos com autismo em suas classes (Bosa, 2000) demonstrou que os professores manifestaram uma tendência a centralizar suas preocupações em fatores pessoais, como por exemplo, medo e ansiedade frente à sintomatologia mais do que a criança em si. O interessante é que entre os principais temores estava a dúvida em como lidar com a agressividade dos alunos. Este resultado é intrigante, uma vez que a agressividade não é um comportamento prototípico de autismo, aparecendo em uma variedade de outras condições.

Os resultados do referido estudo confirmam os achados da literatura, ao demonstrar que os professores apresentam idéias distorcidas a respeito do autismo, principalmente quanto à (in) capacidade de comunicação. Não surpreendentemente, essas concepções parecem influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses alunos. As dificuldades dos professores, de um modo geral, se apresentaram na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o “diferente”. Houve a tendência de o professor adotar estratégias que, de certa forma inibem a expressão dos “sintomas autistas” (ex: “manter o aluno ocupado”). Tal estratégia era utilizada mais como uma tentativa de “dominar” a própria ansiedade do que como uma prática pedagógica, calcada nas necessidades do aluno. Idéias pré-concebidas e caricaturizadas sobre o autismo, principalmente a partir da mídia, influenciam as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos, afetando a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades. O trabalho pedagógico integrador transforma limitações em um desafio para todos, através de uma postura de confiança na capacidade de mudança do aluno, em situações de confronto (Baptista, 2002).

Um estudo realizado por Serra (2004) buscou verificar os efeitos da inclusão em escola comum nos comportamentos de uma criança com autismo. Os resultados mostraram que a inclusão trouxe benefícios para a criança, que apresentou melhora significativa da concentração nas atividades propostas, bom estabelecimento de relacionamentos com os colegas e no comportamento de atender a ordens. Constatou-se, ainda, efeitos positivos da inclusão na família, proporcionando maior investimento desta na aprendizagem da criança e um aumento na credibilidade de suas potencialidades. Outro estudo (Li, 2002) investigou a perspectiva dos pais quanto ao sucesso da inclusão escolar para

crianças com autismo. Os pais observaram aumento de benefícios da inclusão na escola comum comparado aos da educação especial e o aumento das habilidades cognitivas, sociais e de comunicação, embora com dificuldades.

De forma similar, Yang, Wolfberg, Wu e Kwu (2003) verificaram em Taiwan notáveis ganhos na interação social recíproca e simbólica de crianças com autismo que participaram de jogos e brincadeiras em grupo, sendo que o convívio escolar proporcionou estas oportunidades. Por outro lado, segundo Chamberlain (2002), uma inserção não satisfatória dentro das redes sociais da sala de aula pode comprometer os benefícios propostos pela inclusão, possibilitando aumento dos riscos de isolamento, rejeição dos pares e baixa qualidade de amizades. Em seu estudo, métodos de agrupamento de rede social foram utilizados para caracterizar o envolvimento das crianças com autismo nas estruturas sociais da sala de aula. As medidas dos agrupamentos de pares indicaram que, embora as crianças com autismo não tenham sido ativamente rejeitadas, elas foram menos proeminentes que seus pares sem autismo na rede social e apresentaram menores níveis de aceitação, companhia e amizade recíproca que as demais crianças.

Sobre os efeitos de eventuais rejeições à criança com autismo por seus pares, um estudo envolvendo observações etnográficas destas crianças (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001) indicou que elas demonstraram uma gama de reações à rejeição e desprezo, apesar das dificuldades na interpretação das intenções e sentimentos dos mesmos. Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive.

Desse modo, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) referem que, diante de uma inclusão adequada, mesmo que uma criança apresente deficiências cognitivas importantes e apresente dificuldades em relação aos conteúdos do currículo da educação comum, como pode ser o caso do autismo, ela pode beneficiar-se das experiências sociais. O objetivo do aprendizado de coisas simples do dia-a-dia (ex. conhecer-se, estabelecer relações) seria o de as tornarem mais autônomas e independentes possíveis, podendo conquistar seu lugar na família, na escola e na sociedade. Desse modo, “na medida em que esses ‘conteúdos’ vão sendo desenvolvidos e ‘aprendidos’ por esses alunos, torna-se possível a entrada de outros conteúdos, da alfabetização, da matemática, etc.” (Zilmer, 2003, p. 60).

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

Considerações Finais

A análise dos poucos estudos na área de inclusão escolar e autismo apontam para a identificação de competência social nestas crianças, neste contexto. Entretanto, esta é uma habilidade que depende de um conjunto de medidas, como por exemplo, a qualificação dos professores, apoio e valorização do seu trabalho. Mostrar que a escola pode ser, de fato, um espaço de desenvolvimento da competência social para crianças autistas é ainda um grande desafio para os pesquisadores desta área.

A revisão da literatura mostrou que, entre os raros estudos encontrados na área da psicologia, sobre a inclusão escolar de crianças com autismo, o foco principal é a percepção de pais e professores quanto a esta possibilidade e nos seus efeitos familiares e escolares (Goldberg, 2002; Goldberg, Pinheiro & Bosa, 2005; Kristen et al., 2003; Li, 2002). Este também tende a ser o foco em alguns estudos na área da educação, investigando, por exemplo, aspectos relacionados à questões institucionais de gestão escolar frente à inclusão (Rublescki, 2004) e à investigação das concepções de professores acerca de seu preparo para o trabalho com crianças autistas (Lira, 2004; Oliveira, 2002). Desse modo, tais estudos privilegiam a investigação das concepções de pais e professores, através de análise de conteúdo de entrevistas, sem investigar diretamente o comportamento social da criança na escola. Do mesmo modo, Charman, Howlin, Berry e Prince (2004) investigaram os possíveis progressos no desenvolvimento de crianças com autismo, na escola, porém através de entrevista com os pais.

Outros estudos (Frederickson, Warren & Turner, 2005; Owen Deschryver, 2004; Pereira, 2003) investigaram as interações sociais de crianças autistas na escola, porém o foco principal do estudo foi o impacto de diferentes programas de intervenção, previamente estruturados. Embora se tratem de delineamentos e coletas de dados amplamente considerados, a observação direta dessas crianças no contexto de inclusão escolar e a avaliação da qualidade de suas interações é um

aspecto metodológico importante, não encontrado na maioria dos estudos nesta área.

Uma das poucas exceções foi o estudo desenvolvido por Ochs et al. (2001), que através da observação etnográfica, estudou o cotidiano das crianças autistas, no pátio e na sala de aula, e identificou as reações das mesmas frente aos sinais de rejeição dos pares. Entretanto, desconsiderou o comportamento manifesto das demais crianças em relação à elas, numa perspectiva interacionista. Da mesma forma, Chamberlain (2002) investigou a rede social e o envolvimento de crianças com autismo de alto funcionamento cognitivo e seus pares na escola, porém, com uma amostra de crianças de segunda a quarta séries. Portanto, como isso ocorre em crianças menores (pré-escolares) e com deficiência mental associada, que representa a maioria dos casos de autismo, ainda é desconhecida. Percebe-se, sobretudo na área da psicologia, a carência de estudos relacionados à inclusão da criança autista, em escola comum, focando a interação desta criança com as demais e a caracterização de suas possíveis potencialidades interativas.

Torna-se, portanto, de grande relevância, novas pesquisas no campo da psicologia, para atender a essa necessidade. São urgentes as investigações com crianças pré-escolares, visto que nesta época, as crianças defrontam-se com as primeiras experiências com outras crianças, fora do contexto familiar e recreativo. Para Barbosa (2007), a educação infantil se configura em um dos espaços contemporâneos de socialização das crianças desde tenra idade, permitindo às mesmas a interiorização de normas, valores, funções cognitivas, conhecimentos e práticas, pela convivência com novos sujeitos de interação.

Desta forma, a qualidade destas primeiras experiências provavelmente influirá na adaptação social nos anos escolares subsequentes. A minimização das crenças distorcidas sobre a (in)capacidade interativa das crianças autistas também pode ser conseguida através de delineamentos de pesquisa desenvolvidos com esta finalidade. Por exemplo, a utilização de “caso-controle” em estudos observacionais permitiria não somente a identificação de áreas socialmente “deficitárias” na criança com autismo, mas em que aspectos ela se assemelha a outras crianças da mesma faixa etária, com desenvolvimento típico. Os estudos devem, portanto, focalizar não apenas a ocorrência de determinados comportamentos, mas a sua frequência e intensidade. Desta forma, talvez seja possível mostrar que as diferenças nos comportamentos sociais sejam qualitativas e que mesmo a sua baixa frequência não é equivalente à sua ausência.

CAPÍTULO III

**Artigo 2: COMPETÊNCIA SOCIAL, INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO:
UM ESTUDO DE CASO COMPARATIVO****Resumo:**

A literatura sobre autismo enfatiza os prejuízos no desenvolvimento de habilidades interativas e da competência social, colocando em dúvida a educabilidade dessas crianças no ensino comum. É necessário a realização de estudos que foquem na interação desta criança e na caracterização de suas potencialidades interativas para a implementação de estratégias pedagógicas que potencializem o desenvolvimento da competência social. O objetivo deste estudo foi 1) investigar o perfil de competência social de uma criança pré-escolar com autismo (AU), em situação de inclusão escolar, comparado a uma criança com desenvolvimento típico (DT), da mesma idade e sexo, 2) investigar a influência do ambiente escolar (sala de aula ou pátio) no perfil de competência social dessas crianças. Para tanto, foi realizada observação sistemática das interações das crianças na escola. A codificação das imagens foi realizada por 1 avaliador, “cego” aos objetivos do estudo. Utilizou-se como instrumento a versão adaptada da Escala Q-sort de Competência Social. Os resultados demonstraram diferenças e semelhanças no perfil de interação das duas crianças e, enquanto o perfil de competência social da criança com DT praticamente não variou entre os contextos, a criança AU demonstrou uma frequência maior de comportamentos de sociabilidade/cooperação e asserção social e menor frequência de agressão e desorganização do *self*, no pátio.

Palavras-Chave: Competência social, autismo, inclusão escolar.

SOCIAL COMPETENCE, SCHOOL INCLUSION AND AUTISM: A COMPARATIVE CASE STUDY

Abstract:

The literature on autism emphasizes children's impairment in the development of interactive abilities and of the social competence, putting the children's education in the mainstream school at risk. It is necessary to carry on out studies that focus on the children's interaction and on the characterization of their interactive abilities for the implementation of pedagogic strategies that improve the development of the social competence. The aim of this study was 1) to investigate the autistic child's social competence (AU), in situation of school inclusion, compared with a child with typical development (TD), of the same age, sex and nursery class 2) to investigate the influence of the school context (classroom or playground) on the profile of those children's social competence. The systematic observation of the children's interaction was accomplished at the school. The images were accomplished by one judge, "blind" to the objectives of the study. The adapted version of the Q-Sort Scale of Social Competence was used. The results demonstrated both differences and similarities in the children's social competence profile. While the TD child's social competence profile practically did not vary between the contexts, the AU child demonstrated a higher frequency of sociability/cooperation behaviors and social assertion and a lower frequency of aggression and disorganization of the self in the playground.

Keywords: Social competence, autism, school inclusion.

Atualmente, de acordo com o DSM-IV-TR (APA, 2002), o autismo caracteriza-se pelo comprometimento severo em três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, de comunicação, e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. O comprometimento no desenvolvimento social é caracterizado por dificuldade na interação social recíproca e espontânea, imitação e brincadeira simbólica com outras crianças, afetando, entre outros aspectos, o desenvolvimento de amizades. Quanto ao comprometimento das modalidades de comunicação, é relatado atraso na aquisição da fala e gestos, uso estereotipado e repetitivo da linguagem e dificuldades em iniciar e manter uma conversação. Finalmente, podem ocorrer padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, como por exemplo, uma adesão inflexível a rotinas. Estes comportamentos são expressos, por exemplo, na insistência em seguir o mesmo trajeto, em uma seqüência de atividades domésticas específicas (ex.: na forma de arrumar a mesa ou o quarto) ou ao enfileirar objetos nas brincadeiras, sem aparente função. Mudanças súbitas nestas rotinas desencadeiam uma grande desorganização do comportamento (ex.: choro, gritos, agitação), sendo que a organização do ambiente auxilia na prevenção destas crises.

Diante dessas características é comum a crença na impossibilidade de permanência de crianças com autismo no ensino comum (Baptista, 2002). Entretanto, a eventual ausência de respostas das crianças autistas deve-se muitas vezes à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital (Bosa, 2002). Desse modo, a falta de investimento na criança autista, baseada na crença da total incapacidade para se comunicar e interagir pode levar à intensificação dos déficits inerentes à síndrome do autismo (Lord & Magil, 1989). A literatura atualmente existente sobre autismo também enfatiza os prejuízos no desenvolvimento de suas habilidades interativas, onde o enfoque nas potencialidades dessas crianças é inexpressivo. Todavia, para além das discussões sobre os processos internos característicos do autismo, faz-se necessário voltar-se para a importância do ambiente no desenvolvimento destas crianças. O ser humano é um ser social em essência, sendo o seu desenvolvimento atrela-se à qualidade das interações sociais que ele experimenta. As interações iniciais com pessoas significativas, em geral os cuidadores, são o cerne deste processo, mas não se limitam a este contexto. De acordo com Hartup (1989, 1992, 1996), a interação com pares é de extrema importância para o desenvolvimento

infantil saudável, onde se desenvolvem formas específicas de cooperação, competição e intimidade. A literatura aponta que a interação de crianças com pares proporciona resultados desenvolvimentais favoráveis, tais como a aquisição ou elaboração de habilidades sociais básicas como a comunicação e a cooperação, promove o autoconhecimento e o conhecimento do outro, atua como precursora de relacionamentos subseqüentes (conjugal e parental) e, dentre outros, proporciona desenvolvimento cognitivo (Almeida, 1997; Corsaro, 1997; Del Prette & Del Prette, 2006; Moura, 1993; Pepler & Craig, 1998). Outros autores enfatizam, inclusive, estes ganhos para as crianças na educação infantil (Barbosa, 2007; Lordelo & Carvalho, 1998; Oliveira & Rosseti-Ferreira, 1993). Por outro lado, diversas pesquisas apontam para uma variedade de resultados de desenvolvimento indesejáveis, resultantes da falta de amizades e oportunidades de interação com outras crianças (Farrington, Gallagher, Morley, Ledger, & West, 1986; Gronlund & Holmlund, 1958; Olwes, 1980; Parker & Asher, 1987; Shaffer, 1996). Desta forma, os companheiros representam uma fonte de relações imprescindível, provendo um contexto adicional único e poderoso que influencia as diferenças individuais durante o desenvolvimento social de qualquer criança (Castro, Melo & Silves, 2003). Além disso, de acordo com Hartup (1989; 1992) e Almeida (1997), a competência social emerge nas interações com pares, sendo que a investigação destas relações permite evidenciar diferenças individuais. Esta espelha múltiplas facetas do funcionamento cognitivo, emocional e comportamental e é entendida como a capacidade de utilizar os recursos ambientais e pessoais para estabelecer um bom relacionamento, levando em consideração o contexto e o nível de desenvolvimento da criança (Waters & Sroufe, 1983). Trata-se, portanto, de um conjunto de comportamentos aprendidos no decurso das interações sociais com pares. Sendo assim, proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras crianças da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas e o desenvolvimento da competência social, fornecendo modelos de interação e evitando o isolamento contínuo. A inclusão escolar de crianças com autismo surge como uma alternativa que pode fornecer esses contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas aprendem com as diferenças. A proposta da inclusão supõe a participação de todos na escola comum, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999) e, ao

contrário da integração, requer a adaptação da escola às necessidades e demandas de todas as crianças (Mantoan, 1998; Sassaki, 1998). Diversas são as evidências positivas de sua adequada implementação (Beyer, 2005; Mantoan, 1998; Sassaki, 1998; Zilmer, 2003), inclusive para a criança com autismo (Bosa, 2006; Li, 2002; Serra, 2004; Yang, Wolfberg, Wu & Kwu, 2003). Afora as resistências e controvérsias oriundas de informações equivocadas e das poucas ações efetivas das políticas públicas para que a verdadeira inclusão se concretize, fato é que a inclusão escolar está prevista em lei (Brasil, ECA – Lei nº 8.069 de 1990), é de extrema importância para o desenvolvimento de diversas crianças com transtornos do desenvolvimento e vem ocorrendo em diversas regiões do país. Dados publicados pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial (<http://portal.mec.gov.br/seesp>) em janeiro de 2006, indicam o declínio de 28% das matrículas de crianças com deficiências em escolas ou classes especiais no período de 1998 a 2005. No mesmo período foi registrado o aumento de 28% de matrículas dessas crianças em escolas e classes comuns. Entre 2002 e 2005 registrou-se um aumento de 111% de estabelecimentos inclusivos em todo país. Segundo o Censo Escolar 2006 (<http://www.inep.gov.br>), registrou-se 1,1% de crianças autistas matriculadas em escolas comuns, número superior a 2005. Isso demonstra que o movimento da inclusão vem ganhando força e torna-se necessário e de fundamental importância o conhecimento fundamentado acerca das particularidades no desenvolvimento de crianças com autismo para a implementação de ações pedagógicas que respeitem e potencializem esse jeito diferente de ser.

Nos raros estudos encontrados na área da psicologia, sobre a inclusão escolar de crianças com autismo, o foco é a percepção de pais e professores quanto a esta possibilidade e nos seus efeitos familiares e escolares (Goldberg, 2002; Kristen, Brandt & Connie, 2003; Li, 2002; Lira, 2004). Desse modo, tais estudos não investigam aspectos diretamente relacionados à criança e suas interações, como contexto de expressão da competência social. Outros estudos, focando nestes aspectos, buscaram avaliar programas de intervenção previamente estabelecidos, sem uma metodologia de observação naturalística (Frederickson, Warren & Turner, 2005; Owen-Deschryver, 2004; Pereira, 2003), não envolveram amostras de crianças pré-escolares (Chamberlain, 2002), bem como avaliaram a interação da criança autista sem considerar a reciprocidade das interações numa perspectiva interacionista (Ochs, Kremer-Sadlick, Solomon e Sirota, 2001).

Percebe-se, portanto, a carência de estudos relacionados à inclusão da criança autista, em escola comum de educação infantil, focando na interação desta criança com as demais e na caracterização de suas possíveis potencialidades interativas.

Diante disso e dos diversos mitos acerca da educabilidade da criança com autismo, torna-se de grande relevância novas pesquisas no campo da psicologia, que demonstrem as potencialidades interativas dessas crianças no ensino comum e a influência do contexto no seu perfil de interação social. De acordo com Guaralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish (1996), a extensão em que as interações com pares são afetadas pelo ambiente social é uma área ainda pouco explorada, sobretudo em relação a crianças com desenvolvimento atípico. Portanto, o objetivo deste estudo, foi 1) investigar o perfil de competência social de uma criança pré-escolar com autismo, em situação de inclusão escolar, comparado a uma criança com desenvolvimento típico, da mesma idade e sexo, 2) investigar a influência do ambiente escolar (sala de aula ou pátio) no perfil da competência social dessas crianças.

MÉTODO

Participantes

Participaram desse estudo, duas crianças “foco”, do sexo masculino, uma com diagnóstico médico prévio de autismo (APA, 2002) e outra com desenvolvimento típico (de acordo com a indicação da escola). As duas crianças freqüentavam regularmente a mesma classe da escola comum, na rede de ensino privado de Porto Alegre/RS, e não apresentavam deficiências físicas ou sensoriais associadas.

A criança com autismo (AU) possui 3 anos e 6 meses. É uma criança ativa e com bom nível de desenvolvimento motor. A linguagem é restrita, sendo que no momento da coleta de dados pode-se perceber que seu vocabulário é constituído por menos de 20 palavras espontâneas. Apresenta ecolalia (repetição da fala de outras pessoas) e alguns comportamentos estereotipados (ex. balanço do corpo e movimentos repetitivos da cabeça). Ambos os pais possuem curso superior completo, estando separados desde que a criança tinha 1 ano e 6 meses. Possui uma irmã de 5 anos, que estuda na mesma escola e cujo irmão gêmeo faleceu no momento do parto.

A criança com desenvolvimento típico (DT) é filho único, tem 4 anos e 4 meses, sendo que ambos os pais possuem curso superior completo e também são separados. Ambas as crianças frequentam o turno integral da escola, inclusive realizando as refeições na mesma.

Instrumentos e Materiais

Foi utilizada uma *Ficha de dados sociodemográficos da criança* (NIEPED, 2001) para investigar dados como: idade, escolaridade, nível socioeconômico, número de irmãos, etc. (Anexo A) e uma *Ficha de caracterização da Escola* (Goldberg, 2002) para descrever as principais características da instituição como a estrutura, quadro de pessoal, etc. (Anexo B) Além disso, foi utilizada a versão adaptada da *Escala Q-sort de Competência Social* (Almeida, 1997). Este instrumento foi construído com base na Metodologia Q introduzida por Willian Stephenson (1953). A escala foi utilizada para identificar o perfil da competência social da criança com autismo e da criança com desenvolvimento típico. Conceitualmente, essa escala baseia-se na perspectiva organizacional-relacional (Sroufe, 1979; Waters & Sroufe, 1983), que estabelece uma relação recíproca entre o indivíduo e as relações admitindo que estas são protagonizadas, construídas pelo indivíduo e são portanto, a matriz onde se organizam os comportamentos sociais. Além disso, nessa perspectiva, a qualidade da interação depende da organização do comportamento social em cada etapa do desenvolvimento (Waters & Sroufe 1983). A escolha desse instrumento, portanto, se deve à sua adequação a partir do método Q, para avaliações individuais da organização do comportamento social, levando em consideração os fatores de contexto e de desenvolvimento. Trata-se, portanto, de um instrumento de medida ideográfico que permite avaliar as diferenças e semelhanças individuais a partir da identificação de padrões de organização do comportamento social. Estes padrões, por sua vez, fornecem a base de possíveis comparações dos perfis comportamentais que emergem no contexto da observação.

Este instrumento é originalmente composto por 53 itens elaborados com base na revisão da literatura, estudos exploratórios e observação de interações. Entretanto, o mesmo foi adaptado para o português brasileiro e para a realidade da criança com autismo. Foram retirados sete itens que se referiam estritamente a comportamentos verbais e foi desenvolvido um manual de definições operacionais

dos itens (Anexo C). Na versão final adaptada, constam 46 itens desenvolvidos para descrever de uma forma extensiva e compreensiva o modo de relacionamento social da criança no grupo de pares. A versão final e a acurácia dos itens foi concluída com base em um estudo piloto desenvolvido com dois avaliadores “cegos” aos objetivos do estudo.

Os itens são distribuídos em sub-escalas que se referem a cinco dimensões da competência social: Sociabilidade/cooperação (8 itens), Asserção Social (8 itens), Agressão (11 itens), Dependência (11 itens), Desorganização do *Self* (8 itens). As características que definem cada dimensão e os itens que as compõem encontram-se nos Anexos D e E, respectivamente.

A característica dos *Q-sort* consiste numa forma particular de classificar os itens que se referem ao tema investigado, de tal modo que a ordem dos mesmos exprima de uma forma compreensiva as características individuais. Os juizes ou observadores atribuem pontuações aos itens em função da sua representatividade para aquele indivíduo em particular, isto é, da sua importância para a descrição das características essenciais e únicas desse indivíduo. Isso é feito a partir da distribuição dos itens em um número pré-determinado de categorias, as quais correspondem à pontuação do item. Na versão adaptada da Escala *Q-sort* de competência social, os 46 itens devem ser distribuídos em um *continuum* de categorias que variam de 1 a 7 por ordem de representatividade (ou de significância baseado na ocorrência do comportamento descrito no item). Assim, os itens mais característicos ou que melhor descrevem o sujeito têm uma pontuação mais alta, enquanto os menos característicos têm pontuações mais baixas. A categoria 4, que ocupa a posição central da escala é não representativa para a descrição da pessoa, isto é, estes itens têm uma significação neutra nessa descrição. A definição de cada pontuação da escala reflete a frequência ou intensidade com que o item ocorreu, sendo que: 1- o item descrito no cartão ocorre muito raramente, 2 - raramente, 3 - ocasionalmente, 4 - não ocorre, 5 - pouco frequentemente, 6 - frequentemente e 7 - muito frequentemente. Em geral, a distribuição final dos itens no método Q deve ajustar-se a uma distribuição simétrica, aproximada da curva normal. Esta regra, também chamada de técnica de distribuição forçada, garante que os itens a serem colocados nas categorias extremas do *continuum* são precisamente os mais representativos ou os mais relevantes para a descrição da criança, embora o sejam em sentidos opostos, pela

negativa (categoria 1, i.e., os que caracterizam pior) e pela positiva (categoria 7 - os que caracterizam melhor).

Sendo assim, na escala *Q-sort* de competência social, com 46 itens e 7 categorias, o número de itens a distribuir em cada categoria é obrigatória e respectivamente 4, 6, 8, 10, 8, 6, 4. Para fins do presente estudo, em função da redução do número de itens e da tênue variação entre as pontuações da escala, foram considerados extremos as categorias 1 - 2 e 6 - 7. Desse modo, foram obtidos 10 itens que melhor representam e 10 itens que pior representam cada criança. O Anexo F ilustra a configuração da distribuição simétrica da versão adaptada da escala.

Procedimentos e considerações éticas

Para realizar o estudo, foi selecionada uma escola privada de educação infantil, por critério de conveniência. Esta escola possui um aluno com autismo que apresentou os critérios de participação estabelecidos para este estudo: sexo masculino, idade entre 3 e 4 anos, diagnóstico prévio de autismo sem deficiências físicas e sensoriais associadas e estar em situação de inclusão escolar. O sexo masculino foi estabelecido por apresentar maior incidência de autismo e a idade contempla um período em que as crianças passam a experienciar contatos sociais mais amplos que a família, com os pares, através da educação infantil. Uma vez selecionada a escola, esta foi contatada para esclarecimentos quanto à natureza e objetivo do estudo. Após o consentimento da instituição (Anexo G), a criança com desenvolvimento típico foi selecionada com base em um sorteio entre as demais crianças com desenvolvimento típico da mesma classe da criança com autismo. Foi considerado “desenvolvimento típico” a ausência de intervenções terapêuticas com a criança e de preocupações da escola (queixas) ou da família, sobre o desenvolvimento da criança¹. Foram contatados os pais ou responsáveis pelas crianças para esclarecimentos necessários e preenchimento da ficha de dados sociodemográficos e do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexos H e I). Este foi elaborado com base na resolução MS 196/96, que versa sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e

¹ O preenchimento da ficha de dados sociodemográficos com a mãe auxiliou na constatação destes critérios. De fato, o primeiro caso sorteado levantou a suspeita de atrasos no desenvolvimento da criança, a partir da entrevista, optando-se por um novo sorteio e substituição do aluno.

garante o sigilo das informações coletadas. O consentimento assinado dos pais quanto à participação da criança com autismo e com desenvolvimento típico e de seus colegas foi imprescindível, constituindo-se, portanto, num dos critérios de participação do estudo. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFRGS, do qual recebeu aprovação sob o protocolo número 2007/004.

Foi realizada a observação sistemática da criança com autismo e com desenvolvimento típico e seus pares, em dois contextos: sala de aula e pátio. Para tanto, cada criança foi filmada por um período de uma hora, sendo 30 minutos em sala de aula e 30 minutos no pátio. Este período foi estipulado, julgando-o suficiente para realizar um recorte da realidade observada, sem tornar-se demasiadamente invasivo e disruptivo na rotina escolar. Além disso, têm sido o tempo adotado em estudos de observação de pré-escolares, na escola (Kok, Kong & Bernard-Opitz, 2002). Para isso, foi utilizada uma câmera de vídeo móvel que permitiu focar o ambiente e a criança de forma mais ampla e direta possível. Com o intuito de gerar uma amostragem de comportamentos e evitar a influência de possíveis condições (ex: fadiga, sono, indisposição, etc.) em um único dia, as filmagens das duas crianças foram conduzidas em dias diferentes, uma vez por semana, em três semanas distintas. Em cada dia foi realizada a filmagem por um período de 20 minutos para cada criança, em cada contexto. Para evitar o enviesamento dos dados, ao término das filmagens, os períodos de 20 minutos foram divididos em 4 períodos de 5 minutos, dos quais foram sorteados 2. A partir disso, obteve-se o período de 30 minutos com 3 sessões de 10 minutos aleatoriamente selecionadas, realizadas em 3 semanas distintas. Foram realizadas visitas prévias à coleta de dados na escola e sala de aula dos sujeitos focais, a fim de promover a familiarização da criança e seus colegas com a presença do pesquisador.

Procedimento de Registro e Análise dos Dados

As filmagens realizadas para cada criança, foram codificadas e registradas através da versão adaptada da Escala Q-Sort de competência social por 1 avaliador, psicólogo, “cego” aos objetivos do estudo e ao diagnóstico da criança com autismo. O avaliador foi treinado e instruído para distribuir os itens nas categorias de acordo com o seu julgamento quanto à representatividade dos

mesmos ao longo do *continuum* de sete pontos (instruções ao avaliador – Anexo H). Visando minimizar o enviesamento dos dados, os vídeos foram apresentados ao avaliador na seguinte seqüência: 1) Criança **AU - Pátio**; 2) Criança **DT - Sala de Aula**; 3) Criança **DT - Pátio** e 4) Criança **AU - Sala de Aula**. Desse modo, é possível contrabalançar as possíveis influências da seqüência e do contexto assistido, evitando a comparação imediata das duas crianças no mesmo contexto ou da mesma criança nos dois contextos. Após a distribuição final dos itens, nas respectivas categorias, a pontuação de cada item foi anotada em uma folha de registro de dados (Anexo J), para facilitar o procedimento de análise subsequente. A partir da análise estatística descritiva foram examinadas as diferenças e semelhanças entre os perfis de interação identificados para cada criança “foco” e entre os diferentes contextos da interação (pátio e sala de aula). Os itens que receberam pontuações extremas da escala (1-2 e 6-7) resultaram nas características mais representativas do perfil interativo de cada criança. Os dados obtidos na ficha de dados sócio-demográficos e na ficha de caracterização da escola foram utilizados para caracterização dos participantes e do contexto escolar, respectivamente.

RESULTADOS

Contexto de Observação

A escola é uma instituição privada, de pequeno porte, que atende cerca de 15 crianças, no total, na cidade de Porto Alegre-RS. A escola possui nutricionista, pedagoga e 2 professoras, além de 2 funcionários responsáveis pelo refeitório e organização geral da escola. Existem três salas de recreação pequenas, onde são desenvolvidas as atividades de sala de aula. O pátio é amplo e arejado com árvores, areia e pracinha, permitindo às crianças correrem e brincarem com segurança. Algumas crianças chegam pela manhã e vão embora à tarde, fazendo todas as refeições na escola. A rotina começa por atividades estruturadas de sala de aula, pausa para o lanche no refeitório e, em dias de sol, atividades livres no pátio. Na turma das crianças participantes existem 6 crianças, todas do sexo masculino. As crianças são acompanhadas por apenas uma professora e ocasionalmente auxiliada por uma funcionária.

Análise das Observações

Os resultados obtidos serão apresentados, comparando-se o perfil de interação e competência social da criança com autismo (AU) e criança com desenvolvimento típico (DT) nos dois contextos escolares: pátio e sala de aula. Para facilitar a compreensão, as diferenças e semelhanças entre as crianças serão apresentadas (Tabelas 1 e 2) de acordo com as cinco dimensões que compõem a Escala Q-Sort de Competência Social (Almeida, 1997): Sociabilidade/cooperação, Asserção Social, Desorganização do *Self*, Agressão e Dependência. Foram considerados semelhantes aqueles comportamentos/itens que obtiveram o mesmo escore ou escores com no máximo um ponto de diferença (ex. 2 e 3), incluindo os pares 0 e 0 (que é a representação do escore 4 – o comportamento não ocorre) e 3 e 5 (uma vez que o 4 é pontuado como 0). Acima disto os comportamentos foram considerados diferentes.

ANÁLISE DO PERFIL DE COMPETÊNCIA SOCIAL DA CRIANÇA COM AUTISMO X CRIANÇA COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO

1) PÁTIO

Nas dimensões de Sociabilidade/cooperação e Asserção social (Tabela 1), dos 16 itens que compõem as duas escalas, apenas 8 diferenciaram as duas crianças (4 em cada uma). A criança com autismo obteve um escore menor que a criança DT nestas duas dimensões, significando que apresentou maior dificuldade em integrar-se com facilidade no grupo (item 1); colaborar e dispor-se a ajudar (item 2); canalizar a atenção do grupo para uma determinada tarefa (item 21); expressar com desenvoltura seus desejos e sentimentos (item 31) e mostrar-se determinada e motivada (item 44). O comportamento de tentar apaziguar em situações de conflito apareceu apenas na criança com DT (item 9), porém ocasionalmente. Ainda, a criança com autismo apresentou menor frequência que a criança com desenvolvimento típico nos comportamentos de agir com independência e autonomia, bem como expressar suas intenções claramente (itens 6 e 37, respectivamente).

Tabela 1

Escore da Escala de Competência Social da Criança com AU e da Criança com DT (Pátio x Sala de Aula) nas Dimensões de Sociabilidade/Cooperação, Asserção Social e Desorganização do Self

Item	Sociabilidade/cooperação				Asserção social					Desorganização do self				
	AU		DT		AU		DT			AU		DT		
	Pátio	S.aula	Pátio	S.aula	Item	Pátio	S.aula	Pátio	S.aula	Item	Pátio	S.aula	Pátio	S.aula
1	2	1	6	6	6	3	1	7	7	15	5	5	1	1
2	2	2	5	6	17	3	3	3	5	16	3	7	0	0
3	5	2	5	5	31	1	2	6	5	24	3	3	3	2
7	3	3	5	6	36	5	3	6	6	25 ¹	0	3	0	0
9 ¹	0	0	3	0	37	5	0	7	7	26	5	3	0	0
21	1	1	6	3	40	6	5	6	5	27	5	5	1	1
33	6	6	5	5	43	3	5	5	6	41	1	0	2	3
42	6	5	7	6	44	2	2	6	7	46	0	3	2	1

Por outro lado, as crianças se assemelharam em vários comportamentos relacionados a estas duas dimensões. Ambas as crianças são solicitadas pelo grupo a dar opiniões (item 3), ainda que com pouca frequência. Da mesma forma, as duas crianças apenas ocasionalmente falam e agem com ponderação (item 17) e costumam manter a calma em situações de tensão e conflito (item 40). Além disso, ambas frequentemente mostraram-se amigáveis no pátio (item 42), são capazes de ceder perante os argumentos do grupo (item 33) e reagir de forma divertida e com graça (item 36).

Na dimensão Desorganização do *Self*, quanto às maiores diferenças entre as duas crianças, observou-se que a criança com autismo faz propostas que são ignoradas pelo grupo mais frequentemente (item 15); é ocasionalmente objeto de rejeição ativa pelo grupo (item 16), ri sem propósito e faz brincadeiras sem sentido, ainda que com pouca frequência, sendo que estes dois últimos comportamentos não ocorreram na criança com DT (item 26). Sobre a irritabilidade (item 46), este comportamento, surpreendentemente, não foi observado na criança com autismo e raramente na criança com DT.

A semelhança entre as duas crianças nesta dimensão foi maior, sobretudo nos itens 24, 41 e 25. No item 24, a pontuação 3 significa que ambas as crianças mostraram-se ansiosas na situação de grupo, apenas ocasionalmente. Da mesma forma, as duas crianças tenderam a raramente reagir mal quando lhes é chamada a atenção ou lhe feitas críticas (item 41).

¹ Estes foram os únicos itens em que o escore zero para as duas crianças ou contextos não foi considerado semelhança. A pontuação pode tanto indicar que o evento não ocorreu para que o comportamento pudesse ser avaliado, quanto ocorreu, mas o comportamento não foi observado.

Na dimensão que avalia comportamentos de agressão (Tabela 2), dos 11 itens, apenas o 18, o 23 e o 28 diferenciaram as duas crianças, no pátio. Os escores indicam que a criança com autismo apresentou maior dificuldade em ouvir os outros e dispor-se a negociar (item 18); iniciar, dirigir ou manter a atenção em uma atividade em grupo por mais de alguns minutos (item 28) e, por outro lado, a criança com DT mostrou-se mais diretiva, demonstrando firmeza e determinação (item 23). É interessante observar que em ambas as crianças não foi observada a maioria dos itens referentes à agressão, neste contexto.

Nos itens em que as crianças se mostraram semelhantes, ambas tenderam a apresentar comportamentos de não partilhar o espaço com os outros e se impor (item 4), e com menor frequência, não deixar que os outros dêem sugestões (item 5).

Tabela 2

Escore da Escala de Competência Social da Criança com AU e da Criança com DT (Pátio x Sala de Aula) nas Dimensões Agressão e Dependência

Item	Agressão				Dependência				
	AU		DT		AU		DT		
	Pátio	S.aula	Pátio	S.aula	Item	Pátio	S.aula	Pátio	S.aula
4	6	6	5	3	8	6	7	3	2
5	3	2	2	2	10	5	5	5	3
11	0	0	0	0	20	0	0	3	3
12	0	0	0	0	22	3	5	3	3
13	0	0	0	0	29	7	7	1	2
14	0	3	0	0	30	6	7	1	3
18	2	6	0	1	32	7	6	5	3
19	0	0	0	0	34	2	2	3	5
23	1	1	7	7	35	2	0	2	5
28	7	6	2	2	38	5	6	2	2
39	0	0	0	0	45	7	5	3	5

Na dimensão Dependência, dos 11 itens, 7 diferenciaram as duas crianças, sendo que os escores mais altos da criança com autismo indicam que ela apresenta frequentemente dificuldades em participar das atividades do grupo, tendendo a isolar-se (item 29), manter-se distraída (item 30) e necessitar de instruções dos outros (item 8). Além disto, identificou-se dificuldades em posicionar-se diante de impasses/desacordos (item 32), relacionar-se com os outros com desinibição (item 38) e obedecer a ordens sem questionar (item 45).

Contudo, em 3 dos 4 itens em que ambas as crianças se assemelharam, o escore foi igual. Isso indica que as duas crianças chamam a atenção dos outros de forma negativa (item 10), embora com pouca frequência e apenas ocasionalmente mostraram dificuldades em tomar decisões (item 22). Da mesma forma, raramente as duas crianças exprimiram opiniões contrárias ao grupo (item 35) ou mostraram-se sensíveis aos sinais de rejeição dos outros (item 34).

2) SALA DE AULA

Na dimensão Sociabilidade/cooperação (Tabela 1) a criança com autismo apresentou escores mais baixos que a criança com DT em 5 dos 8 itens que compõem a escala, indicando menor sensibilidade ou orientação interpessoal positiva, expressa através de comportamentos pró-sociais, na sala de aula. Essas diferenças foram mais discrepantes nos itens 1 e 2, uma vez que a criança com autismo muito raramente integrou-se ao grupo com facilidade (item 1) ou colaborou com o grupo, dispondo-se a ajudar (item 2). No item 21, a criança com autismo muito raramente canaliza a atenção do grupo para tarefa, mas a criança com DT, apesar de apresentar este comportamento um pouco mais frequente que a criança com autismo, o faz apenas ocasionalmente. Entretanto, as duas crianças tiveram comportamentos semelhantes nos dois contextos, mostrando-se frequentemente amigáveis (item 42) e capazes de ceder aos argumentos do grupo (item 33).

Em relação aos comportamentos de Asserção Social na sala de aula, novamente a criança com autismo apresentou itens mais baixos naqueles itens que diferenciaram ambas as crianças, mostrando-se, sobretudo, mais dependente (item 6), menos motivada (item 44) e com maior dificuldade de expressar claramente suas intenções (item 44) que a criança com DT. Também com menor frequência a criança com autismo expressou seus desejos e sentimentos com desenvoltura (item 31 - embora a criança com DT o tenha feito com pouca frequência) ou reagiu de forma divertida e com graça (item 36). Por outro lado, ambas as crianças tiveram comportamentos semelhantes nos dois contextos, onde com pouca frequência, falaram e agiram com ponderação (item 17). Entretanto, frequentemente ambas mantiveram-se calmas em momentos de tensão ou conflito (item 40) e com boas idéias para fazer as coisas (item 43)

Na dimensão que avalia a Desorganização do *Self*, houve uma tendência da criança com autismo em apresentar mais dificuldades do controle emocional e de ruptura com a situação social, sendo que com frequência fez propostas que foram ignoradas pelo grupo (item 15), foi objeto de rejeição do grupo (item 16) e distraiu o grupo para assuntos irrelevantes (item 27). Contudo, apenas ocasionalmente a criança com autismo apresentou reações negativas quando contrariada (item 25), riu sem propósito e fez brincadeiras sem sentido (item 26), bem como se mostrou irritada (item 46), mesmo sendo mais freqüente que a criança com DT. Já no item 41 (reage mal quando lhe é chamada a atenção ou lhe é feita críticas) este comportamento não foi observado na criança autista, sendo ocasionalmente verificado na criança com DT. Chama a atenção de que a única semelhança identificada entre as duas crianças foi no item 24, significando que ambas apenas ocasionalmente mostram-se ansiosas na situação de grupo.

Quanto à dimensão de Agressão (Tabela 2), ambas as crianças não apresentam metade dos comportamentos descritos nos itens. Entre os comportamentos identificados, a criança com autismo obteve escores mais altos que a criança com DT, exceto no item 23 em que esta última novamente mostra-se mais diretiva que a primeira. Assim, nos itens que diferenciaram as crianças na dimensão de Agressão a criança com autismo mostrou maior dificuldade em iniciar, dirigir ou manter a atenção por mais de alguns minutos nas tarefas (item 28) e em ouvir os outros e dispor-se a negociar (item 18). Além disso, a criança com autismo não partilhou o espaço com os outros e tendeu a impor-se (item 4) com mais frequência que a criança com DT. A criança com DT não se mostrou impulsiva (item 14), entretanto a criança com autismo o fez apenas ocasionalmente. As duas crianças raramente impedem que os outros dêem sugestões (item 5).

Em relação à Dependência, a criança com autismo demonstrou maior necessidade de que lhe digam o que fazer (item 8) que a criança com DT. Também, participou pouco das atividades de grupo, tendendo a isolar-se (item 29), manteve-se freqüentemente distraída (item 30) e mostrou dificuldade em relacionar-se com os outros (item 38). Ao contrário, não muda de opinião com frequência (item 20) e não receia contrariar o grupo (item 35), enquanto a criança com DT o faz, apesar de pouco freqüentemente. Além disso, a criança com DT demonstrou sensibilidade aos sinais de rejeição do grupo (item 34) com mais frequência que a criança com autismo, já que isto raramente ocorreu com a

criança autista. Em relação às semelhanças, ambas as crianças pouco freqüentemente chamam a atenção do grupo de forma negativa (item 10), ocasionalmente mostram dificuldades em tomar decisões (item 22) e obedecem às ordens sem questionar (item 45) com pouca freqüência.

ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DO CONTEXTO PÁTIO X SALA DE AULA NO PERFIL DE COMPETÊNCIA SOCIAL

1) CRIANÇA COM AUTISMO

Comparando-se o perfil de interação da criança com autismo no pátio e na sala de aula na dimensão de Sociabilidade/cooperação (Tabela 1), percebe-se que apenas o item 3 diferencia os contextos, mostrando que no pátio, ainda que com pouca freqüência, a criança é mais solicitada pelo grupo do que na sala de aula. Nos demais itens que compõem a dimensão, a criança com autismo mostrou comportamentos semelhantes nos dois contextos, embora com escores mais baixos, exceto nos itens 33 e 42 em que ela freqüentemente foi capaz de ceder aos argumentos do grupo (item 33) e mostrou-se amigável (item 42), tanto no pátio quanto na sala de aula.

Na dimensão de Asserção Social, pode-se perceber que houve diferenças nos dois contextos. Nos itens 6 e 37 a criança mostrou-se mais freqüentemente independente e autônoma (item 6) e demonstrou mais claramente as suas intenções (item 37) no pátio do que na sala de aula. De fato, este último item (37) não foi observado na sala de aula e o primeiro (item 6) ocorreu muito raramente neste contexto. Nos demais itens os comportamentos foram semelhantes nos dois ambientes, mantendo-se com baixa freqüência nos itens 17, 31 e 44 e mais alta nos itens 36, 40, e 43. Quanto aos comportamentos de Desorganização do *Self*, percebe-se que a criança com autismo foi, com mais freqüência, objeto de rejeição do grupo (item 16) na sala de aula. Apenas ocasionalmente, mostra-se mais irritada (item 46) e apresenta mais reações negativas quando contrariada (item 25) neste contexto, enquanto no pátio, esses dois últimos itens não foram observados. Nos demais itens a criança manteve comportamentos semelhantes, porém mostra-se ansiosa nas situações de grupo (item 24) ou reage mal quando lhe é chamada a atenção ou lhe é feita críticas (item 41) com baixa freqüência nos dois contextos.

Na dimensão que avalia os comportamentos de Agressão (Tabela 2) a criança, ainda que ocasionalmente, mostrou-se impulsiva (perturbando ou interrompendo os outros – item 14) com mais frequência na sala de aula, uma vez que esse comportamento não foi observado no pátio. Da mesma forma, ela frequentemente teve dificuldades em ouvir os outros e negociar (item 18) na sala de aula, sendo que no pátio isso raramente ocorreu. Nos demais itens de Agressão a criança mostrou-se semelhante nos dois ambientes (baixa frequência). Apenas nos itens 4 (não partilha o espaço com os outros e tende a se impor) e 28 (dificuldade em iniciar ou manter a atenção por mais de alguns minutos) isto ocorreu com alta frequência. Permaneceram semelhantes nos dois contextos, porém com baixa frequência os itens 5 (não deixa que os outros dêem sugestões) e 23 (é diretiva: mostra firmeza e determinação). É importante destacar que em 5 dos 11 itens os comportamentos de Agressão descritos não foram observados nos dois ambientes.

Na dimensão de Dependência, o perfil de interação da criança com autismo diferenciou-se nos dois ambientes nos itens 35 e 45, sendo que no pátio ela demonstra maior receio em contrariar o grupo (item 35) e muito frequentemente obedece ordens sem questionar (item 45). Este último item ocorreu com pouca frequência na sala de aula. Já o item 35 definitivamente não ocorreu neste contexto. Nos demais itens, observa-se que a criança manteve-se semelhante nos dois ambientes, persistindo uma pontuação alta na maioria deles, exceto nos itens 22 e 34, em que a criança raramente mostra-se sensível aos sinais de rejeição dos outros (item 34) e com pouca frequência tem dificuldade em tomar decisões (item 22). Mudar de opinião com frequência (item 20) não foi um comportamento observado em nenhum dos dois contextos.

2) CRIANÇA COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO

Na dimensão de Sociabilidade/cooperação apenas os itens 9 (a criança tenta apaziguar e conciliar os colegas) e 21 (canaliza a atenção do grupo para a tarefa) foram considerados diferentes nos dois contextos, ocorrendo com mais frequência no pátio. Nos demais itens os comportamentos nos dois ambientes foram considerados semelhantes, todos com pontuações elevadas, indicando que em ambos os contextos a criança com DT mostrou-se integrada (item 1) colaborativa (item 2), amigável e solicitada pelo grupo (item 3) com frequência.

Na dimensão que avalia Asserção Social não houve itens que diferenciasses os dois contextos, indicando que tanto no pátio quanto na sala de aula a criança frequentemente apresentou estratégias de auto-regulação das interações sociais, demonstrando segurança e autonomia. Da mesma forma, isto ocorreu nas dimensões de Desorganização do *Self* e Agressão. A criança manteve escores baixos nos itens de desorganização do *self* nos dois ambientes, indicando que, tanto no pátio quanto na sala de aula, ela apresentou, com pouca frequência dificuldades do controle emocional e a ruptura com a situação social. Em três itens, alguns desses comportamentos não foram observados. Dentre os 11 itens referentes à Agressão, a criança não apresentou 5 comportamentos. Nos demais, manteve escores baixos, exceto nos itens 4 (não partilha espaço com os outros e tende a se impor) e 23 (é diretiva: demonstra firmeza e determinação), cujos escores foram mais altos nos dois ambientes. Na dimensão de Dependência, os dois contextos diferiram apenas nos itens 30 e 35, nos quais ela mostrou-se mais distraída (item 30) e com mais receio de contrariar os colegas (item 35) na sala de aula, ainda que com pouca frequência. Nos demais itens que indicam comportamentos de dependência os escores foram semelhantes, mantendo-se com pouca frequência nos dois ambientes.

DISCUSSÃO

ANÁLISE DO PERFIL DE COMPETÊNCIA SOCIAL DA CRIANÇA COM AUTISMO X CRIANÇA COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO

Os resultados obtidos neste estudo indicaram diferenças, mas também algumas semelhanças, entre as duas crianças nos dois contextos investigados. Analisando-se as diferenças entre ambas nas dimensões de Socialibilidade/Cooperação e Asserção Social, pode-se perceber que os itens nos quais o perfil de interação da criança com autismo se diferenciou da criança com DT no pátio referem-se às dificuldades características do espectro do autismo, amplamente mencionadas pela literatura (APA, DSM IV-TR, 2002; Bosa, 2006; Facion, Marinho & Rebelo, 2002; Kanner, 1943; Klin, 2006; Wing, 1981). Desse modo, não se revelaram surpreendentes os escores mais baixos da criança com autismo nos itens 1, 2, 9 e 21 (dimensão Sociabilidade/Cooperação) e 6, 31, 37 e 44 (dimensão Asserção Social), uma vez que estes se referem especificamente às

habilidades que se encontram prejudicadas nesta condição, tais como: habilidade de integração grupal, disposição interna para colaborar e ajudar os outros e manter-se motivada nas tarefas, bem como habilidades para manter o foco de atenção e para a expressão de desejos, sentimentos e opiniões. Alguns estudos internacionais, comparativos entre crianças com transtorno do desenvolvimento e crianças com desenvolvimento típico (Anderson, Moore, Godfrey & Fletcher-Flinn, 2004), também demonstraram que crianças com autismo diferiram significativamente do grupo controle em atividades de grupo, nos mesmos ambientes.

Na metade dos itens das dimensões de Sociabilidade/Cooperação e Aserção Social, a criança com autismo apresentou um perfil de interação semelhante à criança com DT, indicando que, ao contrário do que muitos mitos em relação ao autismo podem sugerir, as dificuldades características da síndrome não impedem completamente a criança com autismo de apresentar comportamentos de sociabilidade e asserção social, tal como uma criança com desenvolvimento típico. O estudo desenvolvido por Guaralnick et al. (1996), com crianças com transtornos da comunicação, também encontrou diferenças e semelhanças destas em relação à crianças com DT, nos mesmos ambientes. Desse modo, o fato de a criança com autismo, mesmo que com pouca freqüência, ser solicitada pelo grupo e aceitar as sugestões e pedidos do mesmo, assim como a criança com DT, sugere que ela pode ser incluída, aceita e considerada pelos companheiros. Isso reforça a literatura a esse respeito (Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999), que enfatiza os ganhos com a inclusão não só para criança com autismo, quanto para as demais. Além disso, os teóricos da interação social (Hartup, 1996; Pepler & Craig, 1998) também são unânimes em reiterar a importância das interações com pares para o desenvolvimento da competência social de todas as crianças. Fortalecendo essa noção, está ainda o resultado indicando que a criança com autismo mostrou-se freqüentemente amigável com os colegas, demonstrando afetividade (abraçando ou beijando o colega). Esse resultado é corroborado por estudos que já apontavam que nem todos os autistas possuem “aversão ao toque físico” (Klin, 2006; Trevarthen, 2000). Além disso, tal como a criança com DT, a criança com autismo freqüentemente transparece boa disposição (sorri e faz graça) mesmo diante de incidentes (por exemplo, rir de si própria ao cair jogando bola).

A criança com autismo ocasionalmente se mostrou incapaz de aguardar a sua vez numa situação de interação. Contudo, chama-se a atenção de que esse comportamento também ocorreu com a criança com desenvolvimento típico, inclusive com a mesma frequência, não sendo, portanto, uma característica restrita ao autismo. Situação semelhante ocorreu quanto à capacidade de ceder aos argumentos do grupo, em que a criança com DT também se mostrou passiva e submissa com frequência. Entretanto, passividade e submissão parecem ser características da criança com DT.

No contexto de sala de aula as diferenças entre as crianças na dimensão sociabilidade/cooperação ocorreu em três itens em que elas assemelharam-se no pátio. Isso pode ser explicado pela influência do contexto no comportamento social da criança, discutido posteriormente.

A tríade sintomatológica dos transtornos do espectro do autismo envolve comprometimentos qualitativos nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. Considerando isso e o fato de que a dimensão desorganização do *self* basicamente caracteriza as dificuldades do controle emocional e a ruptura com a situação social é possível entender os escores mais altos obtidos pela criança com autismo em relação à criança com DT, nos dois contextos. Entretanto, dentre os itens em que ambas diferenciam-se no pátio, apesar de ter um escore mais alto, a criança com autismo é apenas *ocasionalmente* objeto de rejeição ativa pelo grupo. Além disso, no item 46 ela não apresentou comportamentos de irritar-se e zangar-se facilmente e este, mesmo passando a ocorrer na sala de aula com mais frequência que a criança com DT, também é apenas ocasional. Essa evidência ajuda a repensar a prevalente noção de que essas crianças irritam-se e zangam-se facilmente com qualquer tentativa de aproximação, desencadeando crises de agressividade e comportamentos auto-lesivos. Tais comportamentos, quando ocorrem, estão em geral associados a uma situação de protesto a uma exigência ou demanda a que não conseguem corresponder, tendo, portanto, uma função comunicativa. Levando em consideração o conceito de competência social numa perspectiva organizacional e relacional (Waters & Sroufe), é possível afirmar que antes de um comportamento de agressão, isso reflete uma solução adaptativa da criança de acordo com o seu nível de desenvolvimento e limitação, mas que permite comunicar suas necessidades. Da mesma forma, comportamentos de irritabilidade (choro, gritos, agitação) podem ser explicados por mudanças súbitas de rotina, as quais desorganizam o comportamento destas crianças, que tendem a

apresentar uma adesão inflexível às mesmas (Bosa, 2006; Höher Camargo & Bosa, 2006).

A apresentação de reações negativas quando contrariada também não foi um comportamento freqüentemente observado na criança com autismo, o qual não ocorreu no pátio e apareceu ocasionalmente na sala de aula. Por outro lado, mostrar-se ansiosa na situação do grupo não representa uma característica exclusiva da criança que possui dificuldades nas interações sociais, sendo este um comportamento que ocorreu nas duas crianças, em ambos os contextos. A presença de apenas um item que foi semelhante na sala de aula, bem como o maior número de itens que se mostraram diferentes entre as crianças (e com freqüência maior que o pátio para a criança com autismo), também pode ser explicada pelas características específicas de cada contexto e a sua influência no perfil de interação das crianças.

Na dimensão Agressão, os dados novamente corroboram a inadequação de crenças que inviabilizam a inserção da criança com autismo no ensino comum. De acordo com Baptista, Vasques e Rublescki (2003), muitos educadores resistem ao trabalho com crianças autistas devido a temores em não saber lidar com a agressividade de tais crianças. Entretanto, esta não é uma característica prototípica da síndrome, sendo comum, inclusive, em crianças com desenvolvimento típico. Desse modo, os resultados demonstram que a criança com autismo, assim como a criança com DT, não apresentou a maioria dos itens referentes a aspectos dominadores ou anti-sociais, nos dois contextos. Além disso, naqueles comportamentos em que a criança com autismo obteve uma pontuação diferente e maior que a criança com DT, refletem-se as dificuldades inerentes ao autismo. No pátio, a criança com autismo apresentou escore maior que a outra criança quanto a “não ouvir e nem se dispor a negociar”. Este foi um comportamento raramente observado e que pode estar associado à sua dificuldade em iniciar ou manter uma conversação, assim como compreender a situação social. Do mesmo modo, o outro item em que obteve escore maior que a criança com DT (item 28) demonstra a dificuldade em iniciar, dirigir ou manter a atenção por mais de alguns minutos, típica de crianças nessa condição. Na sala de aula, apesar de apresentar maiores dificuldades em relação a essa dimensão, os comportamentos não deixam de refletir as características do autismo já mencionadas.

Na dimensão Dependência, a criança com autismo apresentou um perfil de interação com características de maior dependência que a criança com DT, tanto

no pátio quanto na sala de aula. Porém isso foi mais evidente na sala de aula, indicando a maior necessidade de auxílio da criança com autismo, nesse contexto. A maioria dos itens de Dependência que a criança com autismo apresentou com maior frequência, novamente refere-se a situações que abarcam os comprometimentos da síndrome, inevitavelmente aumentando os escores da mesma. Porém, apesar de ser maioria, não foram em todos os itens que a criança com autismo mostrou-se mais dependente, sobretudo no pátio. Apesar de pouco frequentemente, assim como a criança com autismo, a criança com DT mostrou-se ambivalente tendendo a solicitar os outros chamando atenção de forma negativa (opondo-se, não se mostrando atenta) e, na sala de aula, ambas também tendem a obedecer às ordens sem questionar, o que pode ocorrer devido ao ambiente mais contido e controlado da sala de aula.

ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DO CONTEXTO PÁTIO X SALA DE AULA NO PERFIL DE COMPETÊNCIA SOCIAL

Na análise da influência do contexto escolar no perfil de interação social e competência social da criança com autismo verificou-se que a maioria dos comportamentos descritos nos itens que compõem a escala foi semelhante nos dois contextos, indicando a consistência das características identificadas tanto naqueles itens indicativos de desorganização do *self* e dependência, típicos do autismo, quanto daqueles que demonstram frequentes comportamentos de sociabilidade/ cooperação, asserção social e baixa frequência de comportamentos agressivos. Desse modo, os indícios de competência social da criança com autismo persistem, independentes do contexto. Trata-se de mais uma evidência que vêm contra o estereótipo da criança com autismo como totalmente alheia e incapaz de estabelecer relações sociais.

Entretanto, em alguns itens o comportamento da criança foi diferente em relação ao contexto, os quais devem ser considerados ao se analisar a influência do ambiente no comportamento social da criança com autismo. As análises demonstram que o contexto que mais favoreceu a expressão da competência social da criança com autismo foi o pátio. É possível perceber que, nesse contexto, a criança, ainda que com pouca frequência, foi mais solicitada pelo grupo, agiu com mais independência e autonomia e melhor expressou suas intenções de modo claro e direto. Além disso, com menos frequência foi objeto de rejeição ativa pelo

grupo, reagiu mal quando contrariada, bem como apresentou comportamentos de irritação os quais sequer foram observados. As diferenças dos itens também apontaram que a criança com autismo foi mais impulsiva e menos disposta a ouvir os outros e negociar, na sala de aula. Observa-se ainda, que nos itens considerados semelhantes com diferença de um ponto, há uma tendência geral de o escore ser um ponto mais alto no pátio naqueles itens que se referem à Sociabilidade/Cooperação e Asserção Social e um ponto mais alto na sala de aula naqueles referentes à Desorganização do *Self*, Dependência e Agressão.

Isso demonstra que as atividades realizadas no pátio têm proporcionado melhor integração da criança com autismo com o grupo e vice-versa e o desenvolvimento de comportamentos mais adaptativos. Uma possível explicação para a redução da competência social em sala de aula pode ser o caráter das atividades desenvolvidas nesse ambiente que tendem a exigir uma maior compreensão da linguagem e do pensamento simbólico. Essa dificuldade na comunicação e na simbolização é um marcador do autismo (APA, DSM-IV-TR, 2002). Neste sentido, atividades que exigem habilidades simbólicas como desenhos, jogos de construção, leituras, etc. são de difícil compreensão para a criança com autismo, que pode se tornar mais irritável, dispersa, desatenta e até agressiva como protesto pela dificuldade em acompanhar as tarefas. Um estudo desenvolvido por Kok et al. (2002) encontrou resultados semelhantes quanto aos contextos que favorecem a interação com pares. Os autores compararam o efeito de abordagens de jogo facilitado (vários atividades para a criança escolher e fazer com seus pares) e estruturado (atividade com pares instruída pelo experimentador) na comunicação e comportamento de jogo de crianças pré-escolares com autismo. Foi observada alta frequência de jogo inapropriado e a falta de iniciações comunicativas na condição de jogo estruturado comparado ao jogo facilitado, também atribuído à natureza das atividades oferecidas. Diante disso, o afastamento das atividades, menor frequência de interações e maior rejeição do grupo, podem conseqüentemente ocorrer, dificultando a inclusão da criança com autismo na sala de aula. Diante do desafio em participar de atividades que requerem habilidade representacional (simbólica), observa-se a preferência da criança em observar a queda de objetos, empilhar ou enfileirar blocos ou apenas folhear livros. Estas ações são sensoriais e possuem uma natureza repetitiva, tornando-se, portanto, mais atrativa e compreensível à criança com autismo. Todavia, isso não deve ser compreendido como um isolamento proposital, mas

sim como a dificuldade em compreender a forma usual de interpretar e corresponder ao que lhe é solicitado. A partir disso é também possível compreender a preferência destas crianças por brincadeiras de “pega-pega” no pátio, ao invés de brincadeiras de “esconde-esconde”. Esta última é mais sofisticada do ponto de vista cognitivo, exigindo maior entendimento das regras e objetivos da brincadeira. Obviamente isso não significa que atividades de cunho simbólico não devem ser apresentadas às crianças com autismo, pois o trabalho pedagógico integrador deve adaptar-se para transformar as limitações. Além disso, apesar de ter sido verificado baixa iniciativa da criança com autismo para procurar os colegas ou colaborar com a turma na sala de aula, houve resposta quando requisitado pelo grupo, ou seja, interação, quando solicitado. Esse dado é também corroborado pelo estudo de Kok et al. (2002), cujos resultados indicaram que respostas comunicativas podem ser mais frequentes sob condições de jogo estruturado. Estudos desenvolvidos por Zercher, Hunt, Schuler e Webmaster (2001) e Wolfberg e Schuler (1993a, 1993b) também indicaram que a participação de crianças autistas em jogos integrados com crianças com DT, programados e estruturados de acordo com o seu nível de desenvolvimento, produziu aumento significativo na atenção compartilhada de objetos, jogo simbólico e expressão verbal. Neste sentido, considerar as particularidades da criança com autismo é fundamental para que as atividades propostas em qualquer ambiente alcancem seus objetivos. Diante disso, é possível novamente perceber o papel fundamental que as interações com pares desempenham no desenvolvimento de diversas habilidades conforme apontado pela literatura (Almeida, 1997; Dessen & Aranha, 1994; Hartup, 1996; Schaffer, 1996), bem como a importância dessa convivência para as crianças com autismo no contexto escolar, através da inclusão.

Outra possível explicação para a maior frequência de comportamentos de impulsividade, irritabilidade e reações negativas na sala de aula pode ser o excesso de estimulação social nesse contexto (barulhos e conversas em um pequeno espaço). Dawson e Lewy (1989), com base em seu modelo de hipersensibilidade sensorial, colocam que as interações sociais com crianças autistas podem ser dificultadas por um aspecto central - o ser humano é uma fonte rica em estímulo (visual, auditivo e tátil), cujo impacto na criança com autismo pode ser a sobrecarga sensorial. As “pausas” na interação, muitas vezes percebida como uma “rejeição” à aproximação do outro, seria uma forma de se restabelecer dessa sobrecarga de estimulação. De fato, comportamento similar pode ser

observado em bebês com desenvolvimento típico, principalmente no primeiro semestre de vida, durante interações sociais (Trevvarthen, 2000).

Em relação à influência do contexto no perfil de interação da criança com desenvolvimento típico, os resultados demonstram que este se manteve constante nos dois ambientes na maioria das dimensões da escala. Desse modo, parece que o contexto não exerce muita influência no comportamento social da criança com DT, tal como ocorre com a criança com autismo. Entretanto, naqueles itens que houve diferenças pode-se perceber que a criança com DT também apresentou comportamentos de Sociabilidade/Cooperação mais frequentes no pátio. Da mesma forma que a criança com autismo, mostrou-se mais dependente na sala de aula que no pátio. Devido às diferenças de atividades, área e densidade de crianças, a influência positiva e favorecedora do pátio nas interações de crianças pré-escolares parece ser uma tendência geral, não sendo diferente para crianças com transtornos no desenvolvimento. Estudos realizados com base na perspectiva da psicologia ambiental (Campbell & Dill, 1985; Frost, Shin & Jacobs, 1998; Sager, Sperb, Roazzi & Martins, 2003) demonstraram que em ambientes maiores as crianças apresentaram mais interações associativas e paralelas do que em menores (como pátios pequenos ou sala de aula), onde demonstraram maiores níveis de irritação e frustração. Sendo assim, justifica-se os resultados encontrados neste estudo.

CONCLUSÕES

Houve evidência de competência social na criança com autismo, ao participar de atividades em grupo, ser solicitada pelos colegas, aceitar sugestões e pedidos dos outros, mostrar-se amigável, afetiva e disposta. Chama a atenção de que, nos aspectos da competência social em que ela diferiu da criança com DT, esta diferença decorre mais em função da menor frequência/intensidade do que da sua ausência *per se*. Por outro lado, houve ausência de alguns comportamentos relacionados à Agressão e Desorganização do *Self*. Interessante notar que a criança com desenvolvimento típico também demonstrou alguns comportamentos marcadamente dependentes, bem como de agressão e desorganização.

Sobre a influência do contexto escolar, a expressão da competência social da criança com autismo, na sala de aula, comparada ao pátio, foi mais dificultada do que a da criança com desenvolvimento típico. Entretanto, há evidências de que

isso também tende a ocorrer com as crianças de desenvolvimento típico (Campbell & Dill, 1985; Frost, Shin & Jacobs, 1998).

A utilização da metodologia Q-sort, com base em um estudo de caso, permitiu identificar dificuldades já esperadas por serem inerentes à síndrome, mas também demonstrar o quanto os comportamentos da criança autista foram semelhantes aos de sua colega, em alguns aspectos. Entretanto, ressalta-se que estes resultados são válidos para estas duas crianças. Estudos envolvendo crianças com desenvolvimento típico de uma faixa etária superior ou crianças com autismo mais comprometidas, talvez resultassem em achados mais discrepantes.

Sobre o delineamento utilizado, o estudo de caso utilizando a metodologia Q-sort e o avaliador “cego” na observação sistemática mostrou-se adequada ao propósito do estudo ao fornecer dados objetivos, sobretudo na produção de evidências de similaridades entre as duas crianças.

Quanto ao instrumento utilizado, verificou-se que alguns itens da escala, ainda necessitam de refinamento em sua definição operacional. A descrição de alguns itens mostrou-se extremamente suscetível a problemas de interpretação ou de pontuação, os quais são descritos no Capítulo IV.

Sobre as implicações destes resultados para a prática educativa de crianças com autismo em situação de inclusão, há também algumas considerações. As diferenças observadas entre os contextos em alguns comportamentos da criança com autismo, demonstram a necessidade da implementação de práticas pedagógicas que levem em conta as dificuldades da criança. Neste estudo, verificou-se que as atividades que requerem altos níveis de simbolização (ex. desenhos e contos infantis) tendem a desencadear reações mais desadaptativas. Portanto, sugere-se que nestas situações sejam oferecidas atividades alternativas para as crianças (ex. jogos de encaixe, manipulação de livros). Estas atividades, sendo de menor demanda simbólica, permitem o maior envolvimento da criança com autismo com as outras crianças na sala de aula. Além disso, faz-se necessário respeitar os momentos de “pausa” que a criança assinala para se restabelecer da sobrecarga de estímulos e da demanda social que naturalmente é maior no ambiente de sala de aula, devido à área reduzida, à proximidade entre as crianças e à natureza das atividades. Antecipar ações e o anúncio de mudanças de rotina, atividades ou contextos podem ser úteis para evitar a desorganização do comportamento frente ao desconhecido. Portanto, é de fundamental importância o conhecimento acerca das particularidades no desenvolvimento destes indivíduos e

o nível evolutivo da criança para que estratégias e ações pedagógicas respeitem e potencializem suas habilidades, garantindo a efetiva inclusão das crianças com autismo. A partir da constatação de que o pátio melhor favorece a expressão da competência social da criança com autismo, aponta-se a necessidade de estudos que investiguem mais especificamente quais os fatores desse contexto que melhor promovem a interação com pares. Da mesma forma, novos estudos são necessários para identificar fatores que favorecem a competência social na sala de aula.

As evidências de competência social na criança com autismo são de extrema importância na desconstrução dos mitos que cercam essas crianças. O retrato de um indivíduo totalmente ausente e vivendo em um mundo à parte não se mantém quando se consideram os dados empíricos deste e de outros estudos.

Desse modo, pode-se pensar que a inclusão escolar de crianças com autismo é algo possível, desde que fundamentada no conhecimento, garantidos os recursos necessários e a clareza acerca do papel da escola.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de estudar autismo e a inclusão escolar como um contexto de desenvolvimento da competência social surgiu de uma necessidade teórica e prática premente. Diante dos avanços do movimento inclusivo em todo o país e da carência de estudos nessa área referentes ao autismo, a revisão teórica apresentada no artigo 1 e os resultados obtidos no estudo do artigo 2 trazem contribuições importantes.

No artigo 1 buscou-se fundamentar a importância da inclusão escolar para a criança com autismo, defendendo-se a noção de que a escola é um contexto único no favorecimento do desenvolvimento da competência social. Para tanto, recorreu-se à definição de competência social proposta por Hartup (1989,1996) enquanto um conjunto de comportamentos aprendidos no decurso das interações sociais, sobretudo nas relações horizontais. Procurou-se integrar as idéias de Hartup com as propostas por Waters e Sroufe (1983), diferenciando a competência social das habilidades sociais e apontando a necessidade de se compreender o primeiro a partir de um contexto de desenvolvimento. É bastante profícua esta noção ao ressaltar que, nesta definição, um comportamento inicialmente visto como um “déficit” nas relações sociais pode ser compreendido como uma tentativa de se relacionar, o que se aplica adequadamente ao autismo. Ainda no artigo 1, identificou-se as lacunas teóricas e metodológicas na área de inclusão e autismo. A partir disso, sugeriram-se estudos que viessem preencher, em parte, estas lacunas, em especial em estudos na educação infantil, através de uma metodologia que produzisse resultados visando a minimização de mitos e tabus sobre o autismo. O artigo 2 cumpre esta função ao apresentar um estudo comparando o perfil de competência social de duas crianças (uma com autismo e outra com desenvolvimento típico) que freqüentam a mesma turma na educação infantil.

A identificação de diferenças no comportamento social da criança com autismo em relação à criança com desenvolvimento típico é algo inerente às características do transtorno e, portanto, já esperadas. Entretanto, a identificação de semelhanças nos comportamentos de ambas as crianças forneceu evidências contra as concepções caricaturizadas dessas crianças, que comumente são vistas

como incapazes de ser educáveis e de frequentar a escola comum. Além disso, o estudo também mostrou que a competência social é influenciada pelo contexto ambiental. Este resultado possibilita o repensar das práticas pedagógicas com essas crianças e a implementação de estratégias que garantam a obtenção de resultados e ganhos mais efetivos para o desenvolvimento da criança com autismo.

Cabe ressaltar que algumas observações são necessárias em relação ao instrumento utilizado. Foi verificado que, apesar das reformulações e adaptações realizadas na Escala Q-Sort de Competência Social (Almeida, 1997), alguns itens permaneceram com problemas de definição operacional (ex. item 10). Do mesmo modo, isto refere-se também àqueles itens cuja pontuação dependia da ocorrência de outro evento no contexto de observação. Desse modo, a análise de tais itens tornou-se impossível quando a pontuação indicou que o comportamento descrito não ocorreu, gerando dúvidas sobre os reais motivos considerados pelo avaliador (o evento ocorreu, mas o comportamento não foi observado ou o comportamento não foi observado porque o evento não ocorreu). Embora isso tenha ocorrido em apenas dois itens dos 46 componentes da escala (9 e 25), a definição dos mesmos devem ser revistas em estudos posteriores. A definição de outros itens, como 23 e 28, parece também necessitar reformulações quanto à adequação de sua definição para a escala a qual pertencem. Além disso, o dado obtido no item 20, indicando que a criança não apresentou comportamentos de mudar a opinião com frequência, pode ser explicado pelo fato de a mesma não apresentar linguagem espontânea, sendo, portanto, um item que deve ser reavaliado.

Algumas críticas podem ser dirigidas à utilização de apenas um avaliador na codificação dos dados, ao invés de se estabelecer a concordância entre juízes. No entanto, esta estratégia justifica-se a partir de algumas limitações impostas pela metodologia Q-sort. Sendo este um instrumento que avalia as sutilezas das diferenças individuais dos sujeitos observados, a utilização de mais de um observador exigiria o estabelecimento de algum critério para a obtenção final de um perfil único e individual de cada criança (ex: média de dois ou mais juízes). Considerando que a média é uma medida de tendência central, as diferenças nas pontuações atribuídas seriam diluídas chegando a descrições bastante diferentes das que originalmente o avaliador observou. Por exemplo, se tivéssemos dois avaliadores que pontuassem um determinado item com 1 (o comportamento ocorre muito raramente) e 7 (o comportamento ocorre muito frequentemente) a

média estabeleceria pontuação 4, significando que o comportamento não ocorreu - o que não corresponde a qualquer uma das descrições dos avaliadores. Além disso, a necessidade de manter a distribuição normal dos itens seria dificultada com qualquer procedimento que envolvesse mais de um avaliador. Essas conclusões foram geradas a partir de um estudo piloto realizado com dois diferentes avaliadores que não participaram de outras etapas do estudo. Estes também foram “cegos” aos objetivos da pesquisa, cujo trabalho serviu para o processo de adaptação dos itens da escala em que os avaliadores mostrassem uma discordância muito acentuada nas pontuações. Diante dessas observações e dos procedimentos de controle tomados para diminuir a influência da subjetividade do observador (amostragem de comportamentos, avaliador “cego” aos objetivos do estudo, randomização na exibição de imagens), considerou-se adequada para este estudo a utilização de apenas 1 avaliador.

A partir dessas considerações, novos estudos com amostras maiores são necessários para corroborar os achados desta pesquisa e para identificar exatamente quais os fatores do contexto que favorecem ou impedem o desenvolvimento da competência social da criança com autismo. Além disso, cabe às pesquisas futuras a investigação, através de estudos longitudinais, não só da influência do contexto, mas da intervenção do professor nesse processo. Desse modo, será possível a inserção de novos e importantes entendimentos para subsidiar e fortalecer a implementação de estratégias que favoreçam as potencialidades das crianças com autismo, em situação de inclusão.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. (1997). *As relações entre pares em idade escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método Q-sort*. Unpublished doctoral dissertation, Universidade do Minho. Portugal.
- Anderson, A.; Moore, D. W.; Godfre, R. & Fletcher-Flinn, C. M. (2004). Social Skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8, 369-385.
- Aranha. M. S. L. F. (1993). A interação social e o desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia*, 3, 19-28.
- Associação Psiquiátrica Americana (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Baptista, C. R. (2002). Integração e autismo: Análise de um percurso integrado. In C. R. Baptista, & C. A. Bosa, (Eds.), *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção* (pp. 127-139). Porto Alegre: Artmed.
- Baptista, C. R. & Oliveira, A. C. (2002). Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”. In C. R. Baptista, & C. A. Bosa (Eds) *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção* (pp. 93-109). Porto Alegre: Artmed.
- Baptista, C. R.; Vasques, C. K. & Rublescki (2003). Educação e transtornos globais do desenvolvimento: em busca de possibilidades. *Cadernos da APPOA*, 114, 31-36.
- Barbosa, M. C. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, 28, 1059-1083.
- Beyer, H. O. (2005). *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Meditação.

- Bosa, C. A. (2002). Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista, & C. Bosa, (Eds.), *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção* (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 47-53.
- Bosa, C. & Callias, M. (2000). Autismo: Breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13, 167 - 177.
- Brasil (2001). *Estatuto da criança e do Adolescente*. São Paulo: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo.
- Cacciari, F. R.; Lima, F. T. & Bernardi, M. R. (2005). Ressignificando a prática: Um caminho para a inclusão. *Construção Psicopedagógica*, 13, 13-28.
- Cairns, R. B. (1986). A Contemporary Perspective on Social Development. In P. S. Strain, M. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's Social Behavior. Development, assessment, and modification* (pp. 3-47). Orlando: Academic Press.
- Campbell, S. D. & Dill, N. (1985). The impact of changes in spatial density on children's behaviour in day care settings. Em J. L. Frost & S. Sunderlin (Orgs.), *When children play* (pp. 113-137). Wheaton, MD: Association for Childhood Educational International.
- Castro, R. E. F.; Melo, M. H. S. & Silvaes, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 309-318.
- Chamberlain, B. O. (2002). Isolation or involvement? The social networks of children with Autism included in regular classes. *Dissertation Abstracts International*, 62 (8-A), 2680. (UMI No.AAI3024149)

- Charman, T; Howlin, P.; Berry, B. & Prince, E. (2004). Measuring developmental progress of children with autism spectrum disorder on school entry using parent report. *Autism*, 8, 89-100.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press. Thousand Oaks.
- Dawson, G. & Lewy, A. (1989). Arousal, attention, and socioemotional impairments of individuals with autism. In G. Dawson (Eds), *Autism: New perspectives on nature, diagnosis, and treatment* (pp. 3-21). New York: Guilford press.
- Del Prette, Z. A. P.& Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: um área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9, 233 -255.
- Del Prette, Z. A. P.& Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P.& Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 47 - 68), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dessen, M. A. & Aranha, M. S. L. F. (1994). Padrões de interação social nos contextos familiar e escolar: Análise e reflexões sob a perspectiva do desenvolvimento. *Temas em Psicologia*, 3, 73 - 90.
- Dubar, C. (1999). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelle*. Paris: A. Colin.
- Facion, J. R. ; Marinho, V. & Rabelo, L. (2002). Transtorno do Autista. In Facion, J. R. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento associados a graves problemas de comportamento: reflexões sobre um modelo integrativo* (p. 23-28). Brasília: CORDE.

- Farrington, D. P., Gallagher, B., Morley, L. St., Ledger, R. J. & West, D. J. (1986). Unemployment, school leaving, and crime. *British Journal of Criminology*, 26, 335-356.
- Frederickson, N.; Warren, L. & Turner, J. (2005). Circle of friends – An exploration of impact over time. *Educational Psychology in Practice*, 21, 197-217.
- Frost, J. L., Shin, D. & Jacobs, P. J. (1998). Physical environments and children's play. Em O. N. Saracho & B. Spodek (Orgs.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 255-294). Albany: State University of New York.
- Gadia, C.; Tuchman, R. & Rotta, N. (2004). Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 80, 583 - 594.
- Goldberg, K. (2002). *A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: Um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS
- Goldberg, K., Pinheiro, L. R. S. & Bosa, C. (2005). A opção do professor pela área de educação especial e sua visão acerca de um trabalho inclusivo. *Perspectiva*, 107, 59 - 68.
- Gronlund, N. E. & Holmlund, W. S. (1958). The value of elementary school sociometric status scores for predicting pupil's adjustment in high school. *Educational Administration and Supervision*, 44, 225-260.
- Guaralnick, M. J.; Connor, R. T.; Hammond, M. A.; Gottman, J. M. & Kinnish, K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67, 471-489.
- Gupta, A. & State, M. (2006). Autismo: Genética. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 29-38.

- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen; J. Carmichael, (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. (pp. 103-196). New York: John Wiley and Sons.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, *44*, 120-126.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development* (pp. 175-205). Gove: Erlbaum.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, *67*, 1-13.
- Höher Camargo, S. P. & Bosa, C. A. (2006). Autismo e inclusão: possibilidades e limites. Submitted for publication.
- Jordan, R. (2005). Managing Autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, *8*, 104 – 112.
- Kanner (1943). Affective disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, *2*, 217 - 250.
- Karagiannis, A., Stainback, S. & Stainback, W. (1999). Fundamentos do Ensino Inclusivo. In. S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão - Um guia para Educadores* (pp. 21-34). Trans. M. Lopes. Porto Alegre: Artmed.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, *28*, 3 - 11.
- Kok, A. J.; Kong, T. Y. & Bernard- Opitz, V. (2002). A comparison of the effects of structured play and facilitated play approaches on preschoolers with autism: a case study. *Autism*, *6*, 181- 196.

- Kristen, R.; Brandt, C. & Connie, K. (2003). General education teachers' relationships with included students with Autism. *Journal of Autism and developmental disorders*, 33, 123-130.
- Li, M. M. L. (2002). Factors leading to success in full inclusion placements for students with Autism. *Dissertation Abstracts International*, 63 (5-B) 2591. (UMI No. AAI3052995)
- Lira, S. M. de (2004). *Escolarização de alunos com Transtorno Autista: Histórias de sala de aula*. Unpublished master's thesis, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Lord, C. & Magil, J. (1989). Methodological and theoretical issues in studying peer-directed behaviour and autism. In G. Dawson (Ed.). *Autism: Nature, diagnosis & treatment* (p.327-345). New York: Guilford.
- Lordelo, E. R. & Carvalho, A. M. A. (1998). Creche como contexto de desenvolvimento: parcerias adulto-criança e criança-criança. *Temas de Psicologia, Ribeirão Preto*, 6, 117-128.
- Mantoan, M. T. E. (1998). Integração x Inclusão – Educação para todos. *Pátio*, 5, 48 - 51.
- Mead, G. H. (1972). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago (Trabalho original publicado em 1934).
- Moura, M. A. S. (1993). A interação social e solução de problemas por crianças: questões metodológicas, resultados empíricos e implicações educacionais. *Temas em Psicologia*, 3, 39 - 47.
- NIEPED (2001). *Ficha de dados sócio-demográficos*. Material não-publicado.

- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with Autism. *Social Development*, 10, 399 - 419.
- Oliveira, A. C. (2002). *O autismo e as “crianças-selvagens”*: Da prática da exposição às possibilidades educativas. Unpublished master's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- Oliveira, Z. M. R. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 87, 62-70
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggression behavior in adolescents - a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644 - 660.
- Owen-Deschryver, J. S. (2004) Promoting social interactions between students with autism and their peers in inclusive school settings. Dissertation Abstracts International, 64 (9-A) 3246. (UMI No. AAI 31066837)
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relationships and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357 - 389.
- Pedrosa, M. & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: Uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 18, 431 - 442.
- Pepler, D. J. & Craig, W. M. (1998). Assessing Children's Peer Relationships. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3, 176 - 182.
- Pereira, G. M. A. A. (2003). Autismo e inclusão: Uma proposta de programa educacional. Unpublished master's thesis, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

- Rublescki, A. F. (2004). *A caminho da escola... Um estudo sobre a educação integrada de crianças com Autismo e Psicose Infantil*. Unpublished master's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- Sager, F.; Sperb, T. M.; Roazzi, A. & Martins, F. M. (2003). Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16, 203 – 215.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10, 227 - 234.
- Sasaki, R. K. (1998). Integração e Inclusão: Do que estamos falando? *Temas sobre desenvolvimento*, 39, 45 - 47.
- Serra, D. C. G. (2004). *A inclusão de uma criança com Autismo na escola regular: Desafios e processos*. Unpublished master's thesis, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.
- Shaffer, H. R. (1996). *Social development*. Cambridge: Blackwell Publisher.
- Sroufe, L. A. (1979). The coherence of individual development. *American Psychologist*, 34, 834-841.
- Tezzari, M. & Baptista, C. R. (2002). Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In C. R. Baptista, & C. A. Bosa (Eds.), *Autismo e Educação: Reflexões e proposta de intervenção* (pp.145-156). Porto Alegre: ArtMed.
- Trevarthen, C. (2000). Intrinsic motives for companionship in understanding: their origin, development, and significance for infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 95-131.
- Volkmar, F., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R. & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 135 - 170.

- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79 - 97.
- Wing, L. (1981) Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 31-41.
- Wolfberg, P. J. & Schuler, A. L. (1993b). Fostering peer interaction, imagination, play and spontaneous language in children with autism. *Autism Language Teaching and Therapy Journal*, 15, 41-52.
- Yang, T. R., Wolfberg, P. J., Wu, S. C. & Kwu, P. Y. (2003). Supporting children on the Autism spectrum in peer play at home and school: Piloting the integrated play groups model in Taiwan. *Autism*, 7, 437 – 453.
- Zercher, C.; Hunt, P.; Schuler, A. & Webmaster, J. (2001). Increasing joint attention, play and language trough peer supported play. *Autism*, 5, 374-398.
- Zillmer P. (2003). Reflexões sobre a prática: Escola ou clínica? In M. S Charczuk; M. N. Folberg (Eds.), *Crianças psicóticas e Autistas: a construção de uma escola* (pp. 27-38). Porto Alegre: Mediação.

ANEXOS

Anexo A

FICHA DE DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS (NIEPED, 2001).

Criança "A"

Criança "B"

1) Dados da mãe

Nome: _____ Idade: _____

Endereço: _____

Estado civil: casada ou com companheiro solteira viúva

Escolaridade:

1ª a 4ª série completo incompleto

5ª a 8ª série

1ª a 3ª ano do Segundo Grau

universitário

Profissão: _____ Exerce? sim não Jornada de trabalho: _____ horas

Religião: _____

2) Dados do pai

Nome: _____

Idade: _____

Escolaridade:

1ª a 4ª série completo incompleto

5ª a 8ª série

1ª a 3ª ano do Segundo Grau

universitário

Profissão: _____ Exerce? sim não Jornada de trabalho diária: _____ horas

Religião: _____

3) Dados dos irmãos

Data de nascimento: __/__/__ Sexo: __ Idade: ____

Escolaridade:

1ª a 4ª série completo incompleto

5ª a 8ª série

1ª a 3ª ano do Segundo Grau

universitário

Profissão: _____ Exerce? sim não. Jornada de trabalho diária: _____ horas

Data de nascimento: __/__/__ Sexo: __ Idade: ____

Escolaridade:

1ª a 4ª série completo incompleto

5ª a 8ª série

1ª a 3ª ano do Segundo Grau

universitário

Profissão: _____ **Exerce?** sim não. **Jornada de trabalho diária:** _____ horas

Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: ____ Idade: ____

Escolaridade:

1ª a 4ª série completo incompleto

5ª a 8ª série

1ª a 3ª ano do Segundo Grau

universitário

Profissão: _____ **Exerce?** sim não. **Jornada de trabalho diária:** _____ horas

Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: ____ Idade: ____

Escolaridade:

1ª a 4ª série completo incompleto

5ª a 8ª série

1ª a 3ª ano do Segundo Grau

universitário

Profissão: _____ **Exerce?** sim não. **Jornada de trabalho diária:** _____ horas

4) Identificação de Estressores

Responda se algum membro da sua família passou por alguma dessas situações no período de _____ até hoje

desemprego pai mãe irmão outro _____

assalto, roubo pai mãe irmão outro _____

casamento pai mãe irmão outro _____

morte de um ente querido pai mãe irmão outro _____

mudança de residência ou de escola pai mãe irmão outro _____

acidentes, hospitalizações pai mãe irmão outro _____

outro acontecimento que lhe preocupou. Qual _____

Anexo B**FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA (Goldberg, 2002)**

I- Nome completo da entidade:

Endereço:

Bairro:

Cidade:

Estado:

Fone:

Cep:

II - Infra-Estrutura da Escola:

Área Física: (Número de salas de aula, banheiros, cozinha, pátio, oficinas, refeitório, etc.).

Características do pátio e da sala de aula:

III - Dados do quadro de pessoal:

Setor Administrativo:

Setor Clínico:

Setor Pedagógico:

Funcionários de Serviços Gerais:

Total:

IV - Dados dos alunos atendidos:

Número de alunos atendidos:

Municípios assistidos:

V - Formas de Recursos Financeiros:

() Órgão Público Municipal

() Governo do Estado do RS

() SAS - Ação Continuada (Federal)

() Comunidade

() Telemarketing

() Mec – Federal

() Prefeituras da Região () Outros: Qual _____

Anexo C

MANUAL DE DEFINIÇÕES DOS ITENS

VERSÃO ADAPTADA DA ESCALA Q-SORT DE COMPETÊNCIA SOCIAL

Item 1 - Integra-se no grupo

Pontuação Alta: Este item caracteriza a sociabilidade positiva. Refere-se aos comportamentos que possibilitam à criança manter interações sociais com os pares de uma forma apropriada, para garantir a aceitação dos companheiros. Em particular deve atender-se ao número de sugestões (verbais e gestuais) que são acolhidas e ao tipo de adesão do grupo às suas propostas.

Pontuação Baixa: Pressupõe a pouca integração no grupo e pouca utilização de estratégias para ser aceito.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Quando se torna impossível pontuar devido à ausência do comportamento por questões técnicas, ou porque a criança não demonstrou, ou, porque tal comportamento não é esperado para a faixa etária investigada, ou, ainda, pela dificuldade de desenvolvimento da criança (Ex.: avaliar o comportamento verbal em crianças que ainda não desenvolveram a linguagem). **Esta definição aplica-se a todos os itens.**

Item 2 - Colabora e ajuda os colegas

Pontuação Alta: Este item refere-se tanto aos comportamentos espontâneos para ajudar os colegas em atividades e brincadeiras, quanto à resposta positiva às solicitações de ajuda dos outros.

Pontuação Baixa: Ocorre quando a criança apresenta baixa frequência de comportamentos de ajuda, tanto espontâneos quanto em resposta às solicitações.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 3 - Os outros perguntam-lhe ou pedem a sua opinião

Pontuação Alta: Avalia-se o quanto a opinião da criança é considerada pelo grupo, demonstrada pela frequência com que é solicitada a opinar nas atividades/brincadeiras com os pares. Uma pontuação elevada significa que o grupo depende da opinião da criança e mostra apreciá-la, solicitando-a com frequência.

Pontuação Baixa: Indica que a criança é pouco solicitada e que a sua opinião é pouco considerada.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 4 – Não partilha o espaço com os outros e tende a se impor

Pontuação Alta: A informação relativa a este item baseia-se na freqüente atitude de reivindicação da criança em afirmar a sua vontade e numa procura constante de conquistar visibilidade no grupo.

Pontuação Baixa: Indica poucas atitudes, por parte da criança, para afirmar sua vontade e conquistar visibilidade no grupo.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 5 - Não deixa que os outros dêem sugestões

Pontuação Alta: O item caracteriza as freqüentes e/ou intensas tentativas, por parte da criança, de controle e de poder para impedir os outros de se manifestarem ou se fazerem ouvir. Não está em questão se as outras crianças aceitam ou não este estilo de liderança. Centrar a cotação no modo como se exerce a dominância, isto é, nos aspectos verbais e comportamentais (Exemplos: ignora as sugestões dos outros, sai de perto dos colegas, dá um tapa...).

Pontuação Baixa: Tentativas escassas e/ou pouco intensas (mais sutis), por parte de criança, para exercer controle e poder sobre os outros.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 6 - Age com independência e demonstra autonomia relativamente ao grupo

Pontuação Alta: Este item considera as ações iniciadas pela criança e sua capacidade para intervir por si mesma (independência). Sugere que a criança assume, freqüentemente ou intensamente, as suas opiniões e vontades como válidas e não reage apenas quando é instada pelos outros. Não se avalia a qualidade das iniciativas nem a aceitação das mesmas.

Pontuação Baixa: Pouca independência demonstrada pela criança para intervir por si mesma. Não significa reagir apenas quando solicitada, mas pouca freqüência e intensidade para assumir suas opiniões e vontades como válidas.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 7 – Aceita as sugestões/opiniões/pedidos dos companheiros

Pontuação Alta: De um modo explícito: aprovando; ou implícito: consentindo, estando atento, não criticando. Este item especificamente caracteriza as respostas da criança face às iniciativas dos outros e se este apoio se efetiva no encorajamento da participação dos outros.

Pontuação Baixa: Revela poucos comportamentos de aprovação e aceitação da opinião dos outros.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 8 - Precisa que os outros lhe digam o que fazer

Pontuação Alta: Este item avalia aspectos comportamentais da dependência social manifesta pela criança. Uma cotação elevada revela a freqüente necessidade de que os outros digam o que a criança deve fazer.

Pontuação Baixa: demonstra pouca necessidade da criança que lhe digam o que deve fazer.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 9 – A criança tenta apaziguar e conciliar os colegas

Pontuação Alta: Mostra preocupar-se com a harmonia no grupo. Este item exprime uma atitude positiva face às opiniões anteriormente expressas e que são retomadas para assegurar a coesão do grupo. Mas particularmente orienta-se para as respostas da criança em momentos de divergência e conflito em que se faz sentir a necessidade de negociar um acordo entre os pares. Uma pontuação

elevada indica a freqüente atitude de trabalhar para a coesão do grupo e harmonizar os desentendimentos.

Pontuação baixa: revela que a criança poucas vezes preocupa-se em apaziguar e harmonizar os desentendimentos

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 10 - Criança mostra-se ambivalente

Pontuação Alta: Trata-se de avaliar as freqüentes expressões emaranhadas de hostilidade que se podem traduzir em atitudes de submissão ambivalente. A criança tende a solicitar os outros através de chamadas de atenção negativa. Ao invés de aceitar as sugestões ou de tentar auto-afirmar as suas, a criança dá sinais de negatividade: põe objeções, reformula, parece não estar atenta, pergunta opinião a terceiros.

Pontuação baixa: A criança apresenta poucos comportamentos de submissão ambivalente.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 11 - Gosta de irritar e provocar os companheiros

Pontuação Alta: Tende a incomodar e a ser provocativa. A criança freqüentemente externaliza sua hostilidade através de manifestações comportamentais que têm um efeito negativo diretamente observável nas reações que provoca. (Exemplo: comportamentos que a criança mantém mesmo quando o colega manifesta descontentamento ou pede para parar).

Pontuação baixa: Uma cotação baixa pressupõe que a criança poucas vezes manifesta hostilidade dessa forma.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 12 - É agressiva verbalmente: fala palavrões, deprecia, grita, etc.

Pontuação Alta: Trata-se de avaliar a agressividade verbal. Uma cotação elevada é um sinal de uma constante e/ou intensa expressão agressiva direta, não controlada e imediatamente externalizável.

Pontuação baixa: Pressupõe a baixa freqüência e fraca intensidade de comportamentos de agressividade verbal.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 13 - É agressiva fisicamente: empurra, agarra, belisca, bate, puxa os cabelos, etc., o alvo direto deve ser outra criança

O mesmo que o anterior, mas tendo em consideração as agressões físicas.

Item 14 - É impulsiva: perturba ou interrompe os outros com freqüência

Pontuação Alta: Quando a criança freqüentemente mostra que não é capaz de esperar a sua vez ou respeitar a dos outros (Exemplo: passar na frente dos outros em brincadeiras, na hora do lanche; interrompe quando os outros estão falando...) Refere-se à falta de controle da criança sobre si mesma no decurso da interação social.

Pontuação baixa: a criança apresenta poucos comportamentos impulsivos e indicativos de falta de controle sobre si mesma.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 15 - Faz propostas que são ignoradas pelo grupo

Pontuação Alta: Indica os freqüentes sinais de indiferença emitidos pelo grupo às iniciativas da criança.

Pontuação baixa: O grupo demonstra poucos sinais de indiferença em relação às iniciativas da criança.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 16 - A criança é objeto de rejeição ativa pelo grupo

Pontuação Alta: Este item avalia os freqüentes sinais de rejeição ativa emitidos pelo grupo às iniciativas da criança. Os outros riem, zombam e caçoam dele/a.

Pontuação Baixa: O grupo apresenta poucos sinais de rejeição ativa às iniciativas da criança.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 17 - Fala e age com ponderação

Pontuação Alta: Trata-se de avaliar a capacidade de moderar os impulsos para a ação. Uma pontuação elevada descreve uma criança que mostra ser capaz de aguardar a sua vez sem interromper a interação.

Pontuação Baixa: A criança nem sempre consegue ser capaz de aguardar a sua vez sem interromper a interação, em algumas situações. Este comportamento não ocorre frequentemente.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 18 - Não ouve os outros nem se dispõe a negociar

Pontuação Alta: A criança apresenta frequentemente, atitudes de rigidez e inflexibilidade no plano da negociação interpessoal (Ex.: Decidir uma brincadeira e a criança não aceita ser diferente do que imaginou - Batman).

Pontuação Baixa: A criança apresenta atitudes menos freqüentes e menos intensas de rigidez e inflexibilidade no plano da negociação interpessoal

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 19 - Tem um comportamento de oposição: protesta, resiste a ceder, discorda, “é do contra”

Pontuação Alta: A criança contraria abertamente os outros, é do tipo ‘birrenta’ ou ‘resmungona’, caracterizando-se por um estilo oposicional que é explícito ao nível da comunicação.

Pontuação Baixa: O comportamento de oposição é pouco freqüente e pouco intenso na criança.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 20 - Muda de opinião com freqüência

Pontuação Alta: A criança é do tipo influenciável (maria-vai-com-as-outras), demonstrando insegurança em assumir suas posições, deixando-se convencer facilmente pelos outros.

Pontuação Baixa: A criança é pouco influenciável, não deixando-se convencer facilmente (ela até se deixa convencer, mas não com facilidade).

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 21 - Canaliza as atenções do grupo para a tarefa

Pontuação Alta: A criança mostra capacidade de concentração na tarefa para gerir os objetivos do grupo. A criança ajuda/controla o grupo para manter-se focado na tarefa.

Pontuação Baixa: Percebe-se pouca capacidade, por parte da criança, para ajudar e manter o grupo focado na tarefa.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 22 - Mostra dificuldade em tomar decisões

Pontuação Alta: Refere-se as estratégias que a criança utiliza quando é instada a decidir. Ou seja, na tomada de decisões a criança, frequentemente, hesita, pede opinião aos outros, não emite uma opinião sem antes confirmar com alguém.

Pontuação Baixa: Na tomada de decisões, a criança apresenta poucas atitudes de hesitação ou dificuldades para decidir.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 23 - É diretiva: demonstra firmeza e determinação

Pontuação Alta: Avalia os aspectos comportamentais que levam em consideração a frequência e a intensidade das afirmações da criança. Tais comportamentos não estão associados a um modo hostil de relacionamento interpessoal.

Pontuação Baixa: A criança apresenta baixa frequência e intensidade nos comportamentos de firmeza e determinação

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 24 - Mostra estar ansiosa na situação de grupo

Pontuação Alta: A criança apresenta comportamentos ou atitudes frequentes e/ou intensos que deixam transparecer sua ansiedade em gerir uma situação no grupo.

Pontuação Baixa: A criança mostra-se pouco ansiosa na situação de grupo

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 25 – Apresenta reações negativas quando contrariada

Pontuação Alta: A criança, quando desaprovada, evidencia frequentes e intensas alterações na relação com os outros e sinais de desconforto e mal-estar.

Pontuação Baixa: As alterações e os sinais de desconforto e mal-estar, quando desaprovada na relação com os outros, são pouco frequentes e intensos.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 26 - Ri sem propósito e faz brincadeiras sem sentido

Pontuação Alta: A criança apresenta comportamentos freqüentes e intensos que aparentemente não tem uma finalidade, isto é, são descontextualizados, sem uma função ou causa facilmente identificável.

Pontuação Baixa: Os comportamentos sem finalidade ou função são pouco freqüentes e intensos.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 27 - Chama a atenção para assuntos irrelevantes e distrai o grupo

Pontuação Alta: Este item avalia a freqüente dificuldade da criança em sintonizar com a tarefa de grupo e numa sistemática quebra da atividade e fuga ou evitamento da tarefa que geram descontinuidade na atividade.

Pontuação Baixa: A criança apresenta poucos comportamentos de fuga ou evitamento da tarefa.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 28 – Dificuldade em iniciar, dirigir ou manter a atenção em uma atividade em grupo por mais de alguns minutos

Pontuação Alta: A criança demonstra, em seu comportamento, freqüente dificuldade para se concentrar nas atividades em grupo, além de manter-se agitada o tempo todo.

Pontuação Baixa: A criança apresenta pouca freqüência de comportamentos que indicam dificuldade para se concentrar nas atividades em grupo

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 29 - Não se envolve na atividade do grupo: participa pouco e tende a isolar-se

Pontuação Alta: Avalia aspectos comportamentais da criança que se evidenciam quando os sinais de inibição social são intensos e freqüentes. Não se avaliam os motivos que estão subjacentes a essa inibição nem se a falta de envolvimento tem origem numa eventual rejeição por parte do grupo. A cotação para este item deve levar em consideração a reação da criança à situação de grupo.

Pontuação Baixa: Os sinais de inibição social da criança são pouco intensos e freqüentes.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 30 - Mantém-se distraída: parece ausente, como se sonhasse acordada

Pontuação Alta: A criança demonstra ausência de interesse pelas atividades em grupo através de um comportamento, freqüente e intensamente, ausente e distraído (ex.: está desligada, olha fixamente para um lugar). A criança não adota um comportamento cooperativo nem se recusa a cooperar com os outros, ao invés, há uma ausência de participação na atividade. O não envolvimento, neste caso, é mais acentuado do que propriamente a distância de crianças que adotam uma postura de observação por rezear fazer uma aproximação mais direta, ou daquelas crianças que se mantêm espectadoras, mas que acabam por não fazer uma abordagem explícita.

Pontuação Baixa: O comportamento ausente e distraído demonstrado pela criança é pouco freqüente e intenso.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 31 - Expressa com desenvoltura os seus desejos e sentimentos

Pontuação Alta: Este item reporta-se às freqüentes atitudes ou comportamentos que habilitam a criança a expressar os seus pontos de vista, a comunicar de forma direta as suas necessidades, vontades e sentimentos positivos e negativos, sem ansiedade excessiva ou agressividade. Apesar dos comportamentos assertivos se referirem, na sua maioria, a aptidões comunicativas, o componente comportamental desta dimensão social, expressa ao nível não verbal, através do estilo como a criança se relaciona com os outros e com as situações sociais (i.e., mostrando-se seguro, direto, aberto, frontal, determinado) deve ser igualmente considerada.

Pontuação Baixa: A criança apresenta poucas atitudes que demonstram desenvoltura na expressão de suas idéias, desejos e sentimentos.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 32 - Não toma posição nos impasses ou desacordos

Pontuação Alta: Este item avalia os aspectos comportamentais diretamente associados com os momentos de interação em que as perspectivas sociais e os pontos de vista se confrontam, tornando mais visíveis as diferenças interpessoais. A cotação elevada baseia-se no comportamento da criança quando é exposta a opiniões divergentes agindo, freqüentemente, como se a situação de conflito ou a sua resolução não a envolvesse.

Pontuação Baixa: O comportamento da criança de não se posicionar quando exposta a opiniões divergentes é pouco freqüente.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 33 - É capaz de ceder perante argumentos convincentes do grupo

Pontuação Alta: Este item dá atenção ao modo como a criança é freqüentemente capaz de diminuir a defesa das suas idéias quando é confrontada com as razões apresentadas pelos outros. Mostra-se capaz de ‘abrir mão’ da sua vontade, concordando com os argumentos dos outros. Não avalia a cedência resultante de uma atitude de desinteresse pela tarefa ou de passividade.

Pontuação Baixa: A capacidade da criança para diminuir a defesa das suas idéias quando é confrontada com as razões apresentadas pelos outros é pouco freqüente.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 34 – Sensibilidade aos sinais de rejeição dos outros

Pontuação Alta: Este item avalia o comportamento à rejeição. Uma cotação elevada pressupõe que a criança mostra uma sensibilidade acrescida aos sinais de rejeição, avaliando, assim, a resposta da criança quando o grupo lhe faz barreira e não dá sinais de concordância nem de aceitação. O comportamento da criança caracteriza-se por freqüente retirada e retraimento mediante a rejeição dos outros. Não se aplica para caracterizar uma tendência para a passividade.

Pontuação Baixa: Mediante a rejeição dos outros, a criança apresenta poucos comportamentos de retirada e retraimento.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 35 - Receia contrariar o grupo e não exprime opiniões contrárias aos companheiros

Pontuação Alta: Este item avalia uma tendência de comportamento expressa pela freqüente aceitação e concordância com as opiniões dos outros. A criança não se opõe e não ousa desafiar com receio de suscitar atitudes negativas do grupo.

Pontuação Baixa: Avalia uma tendência de comportamento expressa pela pouca aceitação e concordância com as opiniões dos outros.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 36 - Reage de forma divertida e com graça

Pontuação Alta: Uma pontuação elevada revela que se trata de uma criança que freqüentemente transparece boa disposição pela expressão sorridente, risos e graças que emite a propósito de incidentes (por exemplo, rir de si própria diante de um incidente, como cair jogando bola).

Pontuação Baixa: A criança, ocasionalmente, mantém o bom humor diante de incidentes.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 37 - Expressa as suas intenções de modo claro e direto

Pontuação Alta: A criança freqüentemente diz aquilo que pensa de forma aberta e sem rodeios. A cotação deste item toma por base a franqueza e a força da expressão dos sentimentos e desejos, na capacidade de discordar e afirmar o seu desejo, através de idéias, intenções e opiniões.

Pontuação Baixa: A criança, com pouca freqüência, diz aquilo que pensa de forma aberta e sem rodeios.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 38 - Age com timidez, mostra dificuldade em relacionar-se com os outros

Pontuação Alta: Este item avalia a constância da reação comportamental para abordar as situações sociais e não resulta apenas de um mal-estar temporário. As manifestações comportamentais da criança, tais como: o número reduzido de interações sociais, a dificuldade em enfrentar o olhar, manter-se passiva ou numa postura observadora, falar apenas quando lhe dirigem a palavra; são registros de observação indispensáveis para a cotação elevada deste item.

Pontuação Baixa: As manifestações comportamentais da criança. Conforme citado acima, são pouco constantes.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 39 - Tende a manipular para conseguir o que deseja

Pontuação Alta: A criança não tem uma atitude franca ou direta, ou seja, freqüentemente tende a encobrir suas reais intenções e sentimentos, ocultando os seus desejos e pensamentos. A cotação deste item deve incluir ameaças encobertas ou chantagem emocional (por exemplo, a criança se mostra carinhosa quando na verdade está com raiva).

Pontuação Baixa: A criança, ocasionalmente, tende a encobrir suas reais intenções e sentimentos, ocultando os seus desejos e pensamentos.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 40 - Mantém a calma nos momentos de tensão ou conflito

Pontuação Alta: Este item avalia a capacidade de regulação emocional e de controle da tensão em situações que exigem concentração, esforço e distanciamento afetivo. Trata-se especificamente de caracterizar a freqüente capacidade para manter um comportamento estável sem alterações desproporcionadas de humor. A criança mantém a calma ou reorganiza-se facilmente nas situações de tensão e conflito.

Pontuação Baixa: A capacidade da criança para manter um comportamento estável, sem alterações desproporcionadas de humor aparece com pouca freqüência.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 41 – Reage mal com chamadas de atenção ou críticas

Pontuação Alta: Este item avalia uma resposta particular de afeto negativo e denota a freqüente e intensa dificuldade da criança em utilizar o humor para lidar com a situação de forma construtiva. Por exemplo: baixa os olhos, ruboriza, afasta-se ou devolve a crítica.

Pontuação Baixa: A dificuldade da criança em utilizar o humor para lidar com a situação de forma construtiva é pouco freqüente e intensa.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 42 - Mostra-se amigável

Pontuação Alta: Este item centra-se na freqüente ocorrência do contato físico afetivo (abraçar, afagar, beijar e recostar-se) e social, na afetividade que a criança demonstra no modo de interagir com os pares. Considerar, também, o comportamento a distância, desde que haja expressão afetiva.

Pontuação Baixa: A criança apresenta baixa freqüência de contato físico afetivo e social, incluindo os comportamentos a distância.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 43 - Tem boas idéias para fazer as coisas

Pontuação Alta: Trata-se de avaliar a aptidão que a criança revela para encontrar soluções alternativas. Criança, freqüentemente, mostra-se criativa para lidar com as situações de negociação interpessoal (Exemplo: Oferece outro brinquedo para pegar o que a criança tem).

Pontuação Baixa: A criatividade das propostas e dos recursos da criança é pouco freqüente em situações de negociação interpessoal.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 44 - Mostra-se determinada e motivada

Pontuação Alta: Trata-se de avaliar o nível de energia e motivação da criança enquanto realiza a tarefa, o qual se mostra intenso e freqüente. O interesse persiste até a sua conclusão, ou seja, a criança não assinala baixa no nível de energia e persistência enquanto realiza a tarefa.

Pontuação Baixa: O nível de energia e motivação da criança enquanto realiza a tarefa é pouco intenso e freqüente.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 45 - Obedece às ordens sem questionar

Pontuação Alta: Trata-se de avaliar aspectos comportamentais que se manifestam pela intensa e freqüente subordinação e renúncia da vontade própria. Uma pontuação elevada dá indicação de uma criança apática, sem expressão individual.

Pontuação Baixa: A criança apresenta comportamentos de subordinação e renúncia da vontade própria com pouca freqüência e intensidade.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Item 46 - Irrita-se facilmente e zanga-se

Pontuação Alta: Trata-se de avaliar freqüentes e intensos sinais de dificuldade na regulação dos impulsos e controle manifestos pela criança na situação. Uma cotação elevada deste item pressupõe que as expressões de irritação são imediatas e diretas.

Pontuação Baixa: A dificuldade na regulação dos impulsos e controle manifestos pela criança, na situação, são pouco intensos e freqüentes.

Pontuação Intermediária (Não se aplica): Idem ao item 1.

Anexo D

DEFINIÇÕES DAS DIMENSÕES DA COMPETENCIA SOCIAL

SOCIABILIDADE/COOPERAÇÃO

A dimensão de sociabilidade/cooperação designa genericamente a sensibilidade ou orientação interpessoal positiva da criança, expressa através de comportamentos pró-sociais.

ASSERÇÃO SOCIAL

Os itens que compõem a dimensão de asserção social referem-se às estratégias de auto-regulação das interações sociais através das quais o *self* manifesta a sua segurança e a autonomia.

AGRESSÃO

A dimensão de agressão possui itens que, no seu conjunto, presumidamente caracterizam a vertente agressiva, dominadora e anti-social.

DEPENDÊNCIA

Os itens que caracterizam a dimensão de dependência buscam identificar a expressão passivo-dependente da criança.

DESORGANIZAÇÃO DO SELF

Na desorganização do *self* os itens pretendem basicamente caracterizar as dificuldades do controle emocional e a ruptura com a situação social, quer quando esta é iniciada espontaneamente pela criança, quer quando a rejeição é assinalada pelo grupo em resultado do desajustamento do seu comportamento social.

Anexo E

DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS POR DIMENSÃO DA COMPETENCIA SOCIAL

SOCIABILIDADE/COOPERAÇÃO

1. Integra-se facilmente no grupo
2. Colabora e dispõe-se a ajudar
3. Os outros perguntam-lhe ou pedem a sua opinião
7. Aceita as sugestões /opiniões/ pedidos dos companheiros
9. A criança tenta apaziguar e conciliar os colegas
21. Canaliza a atenção do grupo para a tarefa
33. É capaz de ceder perante argumentos convincentes do grupo
42. Mostra-se amigável

ASSERÇÃO SOCIAL

6. Age com independência e demonstra autonomia relativamente ao grupo
17. Fala e age com ponderação
31. Expressa com desenvoltura os seus desejos e sentimentos
36. Reage de forma divertida e com graça
37. Expressa as suas intenções de modo claro e direto
40. Mantém a calma em momentos de tensão ou conflito
43. Tem boas idéias para fazer as coisas
44. Mostra-se determinada e motivada

AGRESSÃO

4. Não partilha o espaço com os outros e tende a se impor
5. Não deixa que os outros dêem sugestões
11. Gosta de irritar e provocar os companheiros
12. É agressiva verbalmente: fala nomes, deprecia, grita, etc..
13. É agressiva fisicamente: empurra, agarra, belisca, bate...
14. É impulsiva: perturba ou interrompe os outros com frequência
18. Não ouve os outros nem se dispõe a negociar
19. Tem um comportamento de oposição: protesta, resiste a ceder, discorda...

- 23. É diretiva: demonstra firmeza e determinação
- 28. Dificuldade em iniciar, dirigir ou manter a atenção em uma atividade em grupo...
- 39. Tende a manipular para conseguir o que deseja

DEPENDÊNCIA

- 8. Precisa que os outros lhe digam o que fazer
- 10. Criança mostra-se ambivalente
- 20. Muda de opinião com frequência
- 22. Mostra dificuldades em tomar decisões
- 29. Não se envolve na atividade do grupo: participa pouco e tende a isolar-se
- 30. Mantém-se distraída: parece ausente, como se sonhasse acordada
- 32. Não toma posição nos impasses ou desacordos
- 34. Sensibilidade aos sinais de rejeição dos outros
- 35. Receia contrariar o grupo e não exprime opiniões contrárias aos companheiros
- 38. Age com timidez, mostra dificuldade em relacionar-se com os outros
- 45. Obedece às ordens sem questionar

DESORGANIZAÇÃO DO SELF

- 15. Faz propostas que são ignoradas pelo grupo
- 16. A criança é objeto de rejeição ativa pelo grupo
- 24. Mostra-se ansiosa na situação de grupo
- 25. Apresenta reações negativas quando contrariada
- 26. Ri sem propósito e faz brincadeiras sem sentido
- 27. Chama a atenção para assuntos irrelevantes e distrai o grupo
- 41. Reage mal com chamadas de atenção ou críticas
- 46. Irrita-se facilmente e zanga-se

Anexo G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA INSTITUIÇÃO

Através do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa em Transtorno do Desenvolvimento (NIEPED) estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar a interação social de crianças com desenvolvimento atípico em situação de inclusão escolar comparado a uma criança com desenvolvimento típico. Além disso, pretende-se investigar a influência do ambiente escolar (sala de aula ou pátio) no perfil da interação social dessas crianças.

Este projeto é coordenado pela Profa. Dra. Cleonice Alves Bosa do Instituto de Psicologia da UFRGS, juntamente com a psicóloga Sígliã Pimentel Höher, mestranda do referido programa. O projeto foi submetido no Comitê de Ética em Psicologia (CEP) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob o número 07/004, garantindo as exigências éticas. O CEP pode ser contatado através do Tel./Fax (051) 3308 5441 ou diretamente no Instituto de Psicologia na Rua Ramiro Barcelos 2.600.

As crianças participantes do estudo e seus responsáveis serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem prejuízo ao seu desempenho escolar. A qualquer momento, tanto os participantes quanto a instituição poderá solicitar informações sobre os procedimentos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como da instituição envolvida. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade dos pesquisadores responsáveis e, após a elaboração do relatório final, será arquivado na coordenação do Projeto que se situa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para o desenvolvimento desse estudo será necessário realizar a observação de uma criança com desenvolvimento atípico e uma com desenvolvimento típico em interação com seus colegas em dois contextos: sala de aula e pátio. Para tanto, será realizada uma filmagem para cada criança, com duração de uma hora, sendo 30 minutos em sala de aula e 30 minutos no pátio. Para isso, será utilizada uma

câmera de vídeo móvel que permita focar o ambiente e a criança de forma mais ampla e direta possível. As filmagens das duas crianças serão conduzidas em dias diferentes, sendo que cada período de 30 minutos será editado a partir de 3 sessões de 10 minutos, realizadas em 3 semanas distintas. Além disso, será necessário realizar visitas prévias à coleta de dados na escola e sala de aula dos sujeitos focais, a fim de promover a familiarização da criança e seus colegas com a presença do pesquisador. Será realizada ainda, nas dependências da escola, uma breve entrevista com os pais ou responsáveis pelas crianças que serão o foco de investigação, a fim de obter dados sócio-demográficos dos mesmos, tais como idade, estado civil, profissão e escolaridade, bem como informações referentes ao filho.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para subsidiar programas de orientações às escolas quanto à inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. Assim, contamos com a colaboração dessa instituição para o desenvolvimento dessa pesquisa, possibilitando a coleta de dados junto às crianças da escola. Colocamo-nos a disposição para contribuir com a Instituição através da realização de seminários sobre o tema, bem como através do retorno dos resultados de pesquisa obtidos. Informações adicionais podem ser obtidas com as pesquisadoras pelos telefones 3308 5449 ou (55) 99550557.

Desde já agradecemos.

Data: ____ / ____ / ____

Síglia Pimentel Höher

Cleonice Bosa

Instituição:

Concordamos que as crianças que estudam nesta instituição, participem do presente estudo.

Data ____ / ____ / ____

Responsável pela Instituição

Anexo H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Crianças focais)

Através do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa em Transtorno do Desenvolvimento (NIEPED) estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar a interação social de crianças com desenvolvimento típico e atípico. Para tanto, será realizada uma filmagem das interações sociais da criança com seus colegas na escola por 3 (três) semanas, sendo realizada uma observação por semana, durante aproximadamente 20 minutos. Além disso, será realizada uma breve entrevista com os pais ou responsáveis pelas crianças que serão o foco de investigação, a fim de obter dados sócio-demográficos dos mesmos, tais como idade, estado civil, profissão e escolaridade, bem como informações referentes ao filho. Existem poucos estudos sobre a importância da inclusão como promotora da interação entre crianças com desenvolvimento típico e atípico, da mesma faixa etária, evidenciando, portanto, a necessidade da presente pesquisa. A participação nesse estudo é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa. Nenhum tipo de prejuízo ocorrerá aos participantes quanto ao seu envolvimento no estudo e desempenho escolar. Conforme a resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, os procedimentos deste estudo representarão risco mínimo aos participantes, uma vez que não estarão sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefícios. As crianças serão observadas em situações naturais e atividades rotineiras da escola. Além disso, o projeto foi submetido no Comitê de Ética em Psicologia (CEP) do Instituto de Psicologia da UFRGS sob o número 07/004, garantindo as exigências éticas. O CEP pode ser contatado através do Tel./Fax (051) 3308 5441 ou diretamente no Instituto de Psicologia na Rua Ramiro Barcelos 2.600. Toda e quaisquer informações sobre a criança, seus familiares e colegas serão confidenciais e compartilhadas somente com os pesquisadores envolvidos no projeto. Em nenhum momento da apresentação pública dos dados, os participantes serão identificados. Assim que a coleta de dados for concluída os resultados serão fornecidos conjuntamente à escola e aos pais ou responsáveis dos participantes. Os dados serão armazenados por um período de 5 anos no Instituto de Psicologia da UFRGS e posteriormente destruídos (incinerados).

A coordenadora do projeto é a Prof^a. e Psicóloga Dra. Cleonice Bosa, juntamente com a Psicóloga Sígliã Pimentel Höher, as quais poderão ser contatadas pelo telefone 3233-4541 ou (55) 9955 0557, para maiores informações.

Atenciosamente

Cleonice Bosa

Sígliã Pimentel Höher

Instituto de Psicologia – UFRGS
Ramiro Barcelos, 2600.

Concordo em participar deste projeto e informo que estou ciente dos objetivos deste estudo, assim como da confidencialidade acerca das informações obtidas a respeito de minha família. Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo, também, que serei livre para retirar-me do projeto a qualquer momento sem que isso acarrete em prejuízo de qualquer ordem. Em caso de eventuais desconfortos trazidos pela participação de meu filho (a) nesta pesquisa, tenho clareza de que serão tomadas as medidas necessárias para garantia da tranqüilidade da criança. Concordo que meu filho participe do presente estudo, bem como autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização de anotações e gravações realizadas, desde que garantida a confidencialidade.

Assinatura dos pais ou responsáveis: _____

Anexo I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Demais Crianças)

Através do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa em Transtorno do Desenvolvimento (NIEPED) estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar a interação social de crianças pré-escolares com desenvolvimento típico e atípico. Para tanto, será realizada uma filmagem das interações sociais das crianças com seus colegas na escola por 3 (três) semanas, sendo realizada uma observação por semana, durante aproximadamente 20 minutos. Existem poucos estudos sobre a importância da inclusão como promotora da interação entre crianças com desenvolvimento típico e atípico, da mesma faixa etária, evidenciando, portanto, a necessidade da presente pesquisa. A participação nesse estudo é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa. Nenhum tipo de prejuízo ocorrerá aos participantes quanto ao seu envolvimento no estudo e desempenho escolar. Conforme a resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, os procedimentos deste estudo representarão risco mínimo aos participantes, uma vez que não estarão sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefícios. As crianças serão observadas e filmadas em situações naturais e atividades rotineiras da escola. Além disso, o projeto foi submetido no Comitê de Ética em Psicologia (CEP) do Instituto de Psicologia da UFRGS sob o número 07/004, garantindo as exigências éticas. O CEP pode ser contatado através do Tel./Fax (051) 3308 5441 ou diretamente no Instituto de Psicologia na Rua Ramiro Barcelos 2.600. Toda e quaisquer informações sobre a criança, seus familiares e colegas serão confidenciais e compartilhadas somente com os profissionais envolvidos no projeto. Em nenhum momento da apresentação pública dos dados, os participantes serão identificados. Assim que a coleta de dados for concluída os resultados serão fornecidos à escola e aos pais ou responsáveis dos participantes. Os dados serão armazenados por um período de 5 anos no Instituto de Psicologia da UFRGS e posteriormente destruídos (incinerados).

A coordenadora do projeto é a Prof^a. e Psicóloga Dra. Cleonice Bosa, juntamente com a Psicóloga Sígliã Pimentel Höher, as quais poderão ser contatadas pelo telefone 3233-4541 ou (55) 9955 0557, para maiores informações.

Atenciosamente

Cleonice Bosa

Sígliã Pimentel Höher

Instituto de Psicologia – UFRGS
Ramiro Barcelos, 2600.

Concordo em participar deste projeto e informo que estou ciente dos objetivos deste estudo, assim como da confidencialidade acerca das informações obtidas a respeito de meu filho. Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo, também, que serei livre para retirar-me do projeto a qualquer momento sem que isso acarrete em prejuízo de qualquer ordem. Em caso de eventuais desconfortos trazidos pela participação de meu filho (a) nesta pesquisa, tenho clareza de que serão tomadas as medidas necessárias para garantia da tranquilidade da criança. Concordo que meu filho participe do presente estudo, bem como autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização de anotações e gravações realizadas.

Assinatura dos pais ou responsáveis: _____

Anexo J



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento

INSTRUÇÕES PARA OS AVALIADORES

Através do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul estamos realizando um estudo que trata da investigação do perfil de interação social de crianças pré-escolares. Para isso foi realizada a filmagem de 2 crianças pré-escolares do sexo masculino em interação com seus colegas em 2 contextos escolares: sala de aula e pátio, sendo 30 minutos de imagens no pátio e 30 minutos na sala de aula para cada criança. Será utilizado como instrumento de avaliação a versão adaptada da escala *Q-Sort* de competência social elaborada por Almeida (1997). A característica dos *Q-sort* consiste numa forma particular de classificar itens que se referem ao tema investigado de tal modo que a ordem dos mesmos exprima de uma forma compreensiva as características individuais. Os juizes ou observadores atribuem pontuações aos itens em função da sua representatividade para aquele indivíduo em particular, isto é, da sua importância para a descrição das características essenciais e únicas desse indivíduo. Isso é feito a partir da distribuição dos itens em um número pré-determinado de categorias, as quais correspondem a pontuação do item.

A partir disso, você está sendo solicitado a participar desse estudo como avaliador e, para isso, deve receber um kit com o material necessário para a aplicação da escala *Q-sort* de competência social, o qual deve conter:

1. 2 DVDs – Criança “A” e Criança “B” (cada DVD contém 2 capítulos de imagens correspondentes a: Criança A – Sala de Aula/ Criança A – Pátio e Criança B - Sala de aula / Criança B – Pátio);
2. 1 manual de definição dos itens;
3. 1 escala de pontuação com categorias de 1 a 7;
4. Conjunto de 46 itens descritos e numerados;
5. Instruções para o procedimento de distribuição forçada dos itens;
6. Protocolo de registro das pontuações

PROCEDIMENTO DE DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS

Para realizar a distribuição dos itens você deve seguir os seguintes passos:

1- Assistir as imagens do DVD

<i>Criança</i>	<i>Contexto</i>
A	Pátio

2. **Distribuir manualmente os 46 itens** nas categorias da escala (1 a 7 – indicadas na cor verde) por ordem de representatividade (ou de significância). Os mais característicos ou que melhor descrevem o sujeito têm uma pontuação mais alta, enquanto os menos característicos têm pontuações mais baixas. A categoria 4, categoria que ocupa a posição central da escala e onde é colocado o maior número de itens, é a menos representativa para a descrição da pessoa, isto é, estes itens têm uma significação neutra nessa descrição.

Na escala, a definição de cada pontuação ao longo das 7 categorias estão indicadas em preto, correspondendo ao que o item descrito no cartão denota segundo a avaliação do juiz, onde:

1- o item descrito no cartão ocorre muito raramente, 2 – raramente, 3 – ocasionalmente, 4 - não ocorre, 5 – pouco freqüentemente, 6 – freqüentemente 7 – muito freqüentemente.

No manual de definições dos itens da escala (em anexo) encontram-se as definições de cada item indicando, respectivamente, o que deve ser considerado para uma pontuação baixa (1), alta (7) e intermediária (4). O número de itens a distribuir em cada categoria é obrigatória e respectivamente 4, 6, 8, 10, 8, 6, 4 (indicados na escala com a cor vermelha).

*** O avaliador pode mudar a posição dos itens se julgar necessário, a fim de obrigatoriamente manter o número de itens indicado (em vermelho) para cada pontuação da escala. Não existe posição certa ou errada, trata-se de uma avaliação subjetiva.**

O avaliador deve ler uma a um dos itens e ir posicionando-o na escala onde julgar mais adequado, sem inicialmente considerar o número de itens recomendado em cada pontuação (1-7). Feito isso, em um segundo momento, redistribuir os itens excedentes de modo a respeitar o número máximo de itens em cada categoria (1-7), considerando a melhor localização do item nos pontos da escala de acordo com a definição do mesmo e o que foi observado na criança

3. Após a distribuição final dos itens nas respectivas categorias, **anotar as pontuações de cada item para a Criança A no pátio numa folha de registro de dados (em anexo).**

4. Assistir as imagens do DVD

<i>Criança</i>	<i>Contexto</i>
B	Sala de Aula

5. **Distribuir manualmente os 46 itens** nas categorias da escalada mesma forma indicada no passo 2

6 . Anotar as pontuações de cada item para a Criança B na sala de aula numa folha de registro de dados (em anexo).

7. Assistir as imagens do DVD

<i>Criança</i>	<i>Contexto</i>
B	Pátio

8. **Distribuir manualmente os 46 itens** nas categorias da escalada mesma forma indicada no passo 2

9. **Anotar as pontuações de cada item para a Criança B no pátio numa folha de registro de dados (em anexo).**

10. Assistir as imagens do DVD

<i>Criança</i>	<i>Contexto</i>
A	Sala de Aula

11. **Distribuir manualmente os 46 itens** nas categorias da escalada mesma forma indicada no passo 2.

12. Anotar as pontuações de cada item para a Criança A na sala de aula numa folha de registro de dados (em anexo).

Desde já agradecemos a sua participação!

Anexo K

FOLHA DE REGISTRO DOS DADOS

	Criança: A () B () Data: _____	Pontos atribuídos	
	Itens	Pátio	Sala de Aula
Sociabilidade/cooperação - 8	1. Integra-se facilmente no grupo		
	2. Colabora e dispõe-se a ajudar		
	3. Os outros perguntam-lhe ou pedem a sua opinião		
	7. Aceita as sugestões /opiniões/ pedidos dos companheiros		
	9. A criança tenta apaziguar e conciliar os colegas		
	21. Canaliza as atenção do grupo para a tarefa		
	33. É capaz de ceder perante argumentos convincentes do grupo		
	42. Mostra-se amigável		
Assertão Social - 8	6. Age com independência e demonstra autonomia relativamente ao grupo		
	17. Fala e age com ponderação		
	31. Expressa com desenvoltura os seus desejos e sentimentos		
	36. Reage de forma divertida e com graça		
	37. Expressa as suas intenções de modo claro e direto		
	40. Mantém a calma em momentos de tensão ou conflito		
	44. Mostra-se determinada e motivada		
Agressão - 11	4. Não partilha o espaço com os outros e tende a se impor		
	5. Não deixa que os outros dêem sugestões		
	11. Gosta de irritar e provocar os companheiros		
	12. É agressiva verbalmente: fala nomes, deprecia, grita, etc..		
	13. É agressiva fisicamente: empurra, agarra, belisca, bate...		
	14. É impulsiva: perturba ou interrompe os outros com frequência		
	18. Não ouve os outros nem se dispõe a negociar		
	19. Tem um comportamento de oposição: protesta, resiste a ceder, discorda...		
	23. É diretiva: demonstra firmeza e determinação		
	28. Dificuldade em iniciar, dirigir ou manter a atenção em uma atividade em grupo...		
39. Tende a manipular para conseguir o que deseja			

	Itens	Pátio	Sala de Aula
Dependência - 11	8. Precisa que os outros lhe digam o que fazer		
	10. Criança mostra-se ambivalente		
	20. Muda de opinião com frequência		
	22. Mostra dificuldades em tomar decisões		
	29. Não se envolve na atividade do grupo: participa pouco e tende a isolar-se		
	30. Mantém-se distraída: parece ausente, como se sonhasse acordada.		
	32. Não toma posição nos impasses ou desacordos		
	34. Sensibilidade aos sinais de rejeição dos outros		
	35. Receia contrariar o grupo e não exprime opiniões contrárias aos companheiros		
	38. Age com timidez, mostra dificuldade em relacionar-se com os outros		
45. Obedece às ordens sem questionar			
Desorganização do Self - 8	15. Faz propostas que são ignoradas pelo grupo		
	16. A criança é objeto de rejeição ativa pelo grupo		
	24. Mostra-se ansiosa na situação de grupo		
	25. Apresenta reações negativas quando contrariada		
	26. Ri sem propósito e faz brincadeiras sem sentido		
	27. Chama a atenção para assuntos irrelevantes e distrai o grupo		
	41. Reage mal com chamadas de atenção ou críticas		
	46. Irrita-se facilmente e zanga-se		