

Ana Patrícia Henriques Guedes

**A Qualidade da Relação Professor-Aluno em Crianças
com Perturbação de Espectro do Autismo**

**Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto para obtenção do grau
de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde na Especialidade de Crianças e
Adolescentes**

Orientadora científica (Professora Doutora Joana Baptista)

Universidade Lusófona do Porto
Faculdade de Psicologia

Porto
(2013)

Agradecimentos

Ao fim de um longo ano de trabalho, cheguei ao fim desta etapa muito importante da minha vida, deste modo só me resta agradecer a todos que contribuíram para isto.

À Dr.^a Joana Baptista, pelo apoio incondicional e por ter feito tudo o que estava ao seu alcance para me ajudar na elaboração desta investigação,

A todos os pais, crianças e professores que colaboraram neste estudo, pois sem eles não seria possível a concretização deste.

Às minhas amigas de faculdade, por estarem lá para mim em tudo o que fosse preciso, ao longo destes anos, mas principalmente pelos momentos únicos que passamos juntas, apesar de todos os altos e baixos com que nos deparamos.

Às minhas companheiras de “ginásio”, por me fazerem distrair entre tanto trabalho.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio.

Ao meu chefe, pelo apoio e consideração que teve pelo meu empenho neste estudo.

Aos meus queridos primos, por me ajudarem mesmo sem saberem como.

À minha querida avó, por acreditar em mim.

À minha família em geral, por todo o apoio em todas as mameiras.

E finalmente, ao André, pelo apoio, pela ajuda e pelos chocolates! E por nunca ter desistido de mim.

Resumo

Diversos estudos têm vindo a alertar para a importância da qualidade da relação que a criança estabelece com o professor, salientando o seu papel no desenvolvimento adaptado da criança em diversos domínios, nomeadamente sócio-emocional e académico. De acordo com esses estudos, a qualidade daquela relação parece ser influenciada por diferentes factores, desde características da criança às dos contextos. Deste modo, o presente estudo visou analisar a qualidade da relação professor-aluno, numa amostra de crianças com uma Perturbação do Espectro do Autismo, assim como explorar o papel determinante de características da criança, da família, do professor e do contexto escolar. A análise da qualidade desta relação numa amostra de crianças com PEA revela-se fundamental, ao se considerar o exigente perfil comportamental das mesmas. A amostra foi constituída por 30 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 15 anos, bem como os respectivos pais e os professores. Os resultados obtidos revelaram associações significativas entre a qualidade da relação professor-aluno, avaliado pelo professor, e a idade e o comportamento adaptativo da criança, avaliado pela mãe. Aliado a isto, também o suporte social na família, percepcionado quer pela mãe quer pelo pai, demonstrou estar significativamente associado com a qualidade da relação professor-aluno. A idade da criança, o comportamento adaptativo e o suporte social revelaram-se como preditores individuais da qualidade da relação professor-aluno. Não se observaram, porém, associações significativas entre a qualidade desta relação e características individuais do professor e do contexto escolar.

Palavras-chave: qualidade da relação professor-aluno; Perturbação do Espectro do Autismo; comportamento adaptativo; suporte social.

Abstract

Several studies have been alert to the importance of the quality of the relationship that the child establishes with the teacher, underlining its role in the development of the child adapted in various fields, including social-emotional and academic. According to these studies, the quality of that relationship seems to be influenced by various factors, since the characteristics of the child contexts. Thus, the present study aimed to analyze the quality of the teacher-student relationship in a sample of children with Autism Spectrum Disorder, as well as exploring the role of child characteristics, family, teacher and school context. The quality analysis of this relationship in a sample of children with ASD become vital when considering the demanding behavioral profile of the same. The sample consisted of 30 children aged between 3 and 15 years, as well as their parents and teachers. The results revealed significant associations between the quality of teacher-student relationship, assessed by the teacher, and the age of the child and adaptive behavior, assessed by the mother. Allied to this, also the social support in the family, perceived either by the mother or the father, shown to be significantly associated with the quality of the teacher-student relationship. The child's age, adaptive behavior and social support proved as individual predictors of the quality of teacher-student relationship. Not observed, however, significant associations between the quality of this relationship and individual characteristics of the teacher and the school context.

Key-words: quality of the teacher-student relationship; Autism Spectrum Disorder; adaptive behavior; social support.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	2
RESUMO	3
ABSTRACT	4
ÍNDICE GERAL	5
ÍNDICE DE TABELA	6
INTRODUÇÃO	7
1. Enquadramento teórico	8
<i>Capítulo 1- Perturbação de Espectro do Autista</i>	9
a. Evolução histórica do conceito	9
b. Caracterização e sintomatologia clínica	10
1.3. Etiologia	12
1.4. Teorias explicativas da PEA	12
<i>Capítulo 2- Qualidade da relação entre a criança com PEA</i>	15
2. Estudo Empírico	20
<i>Capítulo 3 - Objectivos de estudo</i>	21
<i>Capítulo 4 - Método</i>	23
4.1.Participantes	23
4.2.Procedimentos	25
4.3.Instrumentos	26
i. Questionário Sociodemográfico- Família	26
ii. Questionário Sociodemográfico- Professor	26
iii. Escala de Percepção de Comportamento de Vinculação da Criança, versão para professores	26
iv. Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland	27
v. Escala de Apoio Social	28
<i>Capítulo 5 - Resultados</i>	29
<i>Capítulo 6 - Discussão de Resultados</i>	34
CONCLUSÃO	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

Índice de gráficos e tabelas

Tabela 1: Distribuição das Crianças em função da Idade.	24
Tabela 2: Distribuição dos Pais em Função das Variáveis Sociodemográficas: Habilitações Literárias, Estado Civil.	24
Tabela 3: Distribuição dos Professores em Função das Variáveis sociodemográficas: Género, Habilitações Literárias, Estado Civil, Situação Profissional.	25
Tabela 4: Associação entre o Comportamento Adaptativo, a Idade da Criança e a Qualidade da Relação Professor-Aluno	30
Tabela 5: Associação entre o Suporte Social, a Perspectiva da Mãe acerca da Comunicação com a Escola e a Qualidade da Relação Professor-Aluno.	31
Tabela 6: Associação entre as Características do Professor e a Qualidade da Relação Professor-Aluno.	32
Tabela 7: Associação entre as Características do Contexto Escolar e a Qualidade Relação Professor-Aluno.	32
Tabela 8: Predição da Qualidade da Relação Professor-aluno.	33

Introdução

A relação entre o professor e o aluno é importante para o bom desenvolvimento deste. Esta relação pode ser influenciada por diferentes características, tanto da criança, do professor, como dos contextos. No entanto, as crianças com a Perturbação de Espectro do Autismo (PEA) têm características particulares que podem dificultar a relação com os outros, tais como atraso na linguagem e dificuldade em entender o comportamento do outro. Deste modo, este estudo está focado na qualidade da relação entre o professor e a criança com Perturbação do Espectro do Autismo, bem como na exploração de factores, do indivíduo e do contexto, associados a essa relação.

Este estudo encontra-se organizado em duas partes, designadamente o enquadramento teórico e o estudo empírico. No primeiro capítulo é realizada uma abordagem sobre a Perturbação de Espectro do Autismo, no qual é descrito a evolução deste conceito, as suas características e sintomas clínicos, e as teorias explicativas desta perturbação. O segundo capítulo refere-se à qualidade da relação professor-aluno em crianças com a Perturbação de Espectro do Autismo, no qual são mencionados estudos que discutem as diferentes variáveis que influenciam ou não esta relação.

O estudo empírico divide-se em quatro partes: (i) os objectivos do estudo, (ii) o método, (iii) os resultados e (iv), por fim, a discussão dos resultados. Desta forma, na primeira secção são apresentados os objectivos desta investigação, enquanto no método é feita a descrição da amostra, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados. De seguida, e após a apresentação dos resultados, procede-se a uma discussão dos mesmos. Por fim, na conclusão são apontadas as principais conclusões do presente estudo.

1. Enquadramento teórico

Capítulo 1- Perturbação de Espectro Autista

1.1.Evolução histórica do conceito

O termo autismo tem origem no grego *autos*, cujo significado é próprio/eu, associado a *ismo*, que significa estado ou orientação (Ferreira, 2009) e pode ser definido, em sentido lato, como “uma condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio” (Marques, 2000, pp. 25).

Desde sempre existiram pessoas autistas, porém, apenas em 1943 foi identificado cientificamente através do artigo “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” de Leo Kanner, um pedopsiquiatra austríaco residente nos EUA, no qual descreve e caracteriza os comportamentos de onze crianças, que apresentavam comportamentos diferentes dos ditos normativos (Marques, 2000).

Cerca de um ano depois deste estudo, o pediatra austríaco Hans Asperger, escreve um artigo denominado “*Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter*”, no qual descreve um grupo de crianças com características bastante similares às estudadas por Kanner, mas é interessante referir que Kanner e Asperger não tinham conhecimento dos estudos um do outro. Todavia, a maioria das características de ambos os grupos eram muito semelhantes: contacto visual pobre, estereotipias verbais e comportamentais, uma marcada resistência à mudança, procura constante de isolamento e interesses especiais, referente a objectos e comportamentos bizarros. Contudo, Hans Asperger identificou, dentro do seu grupo de crianças, um subgrupo que apesar de ter problemas na interacção social, tinham um bom desenvolvimento de competências da linguagem. Por essa razão, o DSM-IV-TR (APA, 2002), entre outros sistemas de classificação, salientaram o diagnóstico de Síndrome de Asperger, de forma a melhor caracterizar as crianças semelhantes a este grupo (Attwood, 2007; Klin, Volkmar, & Sparrow, 2000).

Lorna Wing e Judith Gould (1979, in Aarons & Gittens, 1992) fizeram um estudo epidemiológico em Londres com crianças autistas e crianças com deficiência mental grave. Comparando os dois grupos, concluíram que mesmo com uma deficiência mental grave, as crianças apresentavam maior capacidade para a socialização quando comparadas com as crianças autistas, que apresentavam um forte comprometimento social facilmente observável. Desenvolveram a conhecida “Tríade de Wing”, que estabelece para o diagnóstico as três dificuldades principais das pessoas com Perturbação do Espectro do

Autismo – interacção social, comunicação e imaginação (Wing, 1996, 2006). Da investigação desenvolvida, emerge a noção de que o autismo se compreende melhor através da ideia de *contínuum*, como uma dimensão de “características autistas”. A partir deste novo enfoque, Wing (1998, in Marques, 2000) propõe a introdução do conceito “Espectro do Autismo”, que transmite “*a ideia de uma gama variada de manifestações do comportamento*” da mesma perturbação (Marques, 2000, pp.31).

Segundo Peeters & Gillberg (1995, in Marques, 2000), a noção de “Espectro do Autismo” abrangia: Autismo Clássico ou Autismo de Kanner; Síndrome de Asperger; Perturbação Desintegrativa da Infância; Autismo Atípico; Traços Autistas. Segundo o DSM-IV-TR, as Perturbações Globais do Desenvolvimento incluem a Perturbação Autística (conhecido como ‘Autismo Clássico’ ou ‘Autismo de Kanner’), a Perturbação de Asperger, a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, e a Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação (APA, 2002). No entanto, no DSM-V (2013) houve mudanças quanto a categorização destas perturbações. Esta nova edição reúne a Perturbação Autística, a Perturbação de Asperger, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação, numa só perturbação, a Perturbação do Espectro do Autismo, podendo ser classificada nos níveis leve, moderado e severo.

1.2.Caracterização e sintomatologia clínica

O diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo só é feito a partir dos 2/3 anos. No entanto, algumas características podem ser identificadas entre os 12 e os 18 meses, na medida em que a linguagem não se desenvolve, em que a criança não escuta (devido à falta de resposta às abordagens verbais), no entanto pode responder de forma dramática aos sons de objectos inanimados (um aspirador). A criança pode ser caracterizada como pouco exigente e com pouco interesse social. Na verdade, para as crianças mais novas com PEA, a face humana tem pouco interesse. Verificam-se dificuldades no desenvolvimento da atenção conjunta, afecto, imitação e outros aspectos da interacção social. As habilidades lúdicas, além da exploração sensorial dos brinquedos, podem estar ausentes. Com o passar do tempo, o interesse social pode desenvolver-se (Klin, 2006).

Tal como referido anteriormente, uma das dificuldades principais observa-se na aquisição da linguagem. Brincar com sons e balbuciar são os padrões usuais de aquisição da linguagem, mas podem estar ausentes ou ser raros nas crianças autistas. Estas crianças podem guiar a mão dos pais para obter um objecto desejado, sem fazer contacto visual. Não possuem motivação para estabelecer comunicação ou tentar comunicar por meios não-verbais. A linguagem das crianças com PEA que falam é caracterizada por repetição de palavras e frases ditas por alguém (i.e., ecolalia imediata) ou sobre o que escutam no contexto em que se encontram inseridas, como programas de televisão (i.e., ecolalia tardia). A linguagem tende a ser menos flexível, o que leva à inversão pronominal (e.g., “*A Maria quer bolo*”) e pode não ser recíproca, ou seja, a criança pode produzir uma linguagem sem intenção de comunicação. A sintaxe, a morfologia, o vocabulário e as habilidades semânticas podem ter um desenvolvimento lento. Os aspectos dos usos sociais da linguagem (i.e., pragmática) são particularmente difíceis para os indivíduos com PEA, de modo que o humor e o sarcasmo podem ser uma fonte de confusão, na medida em que a pessoa com PEA pode não conseguir entender a mensagem, havendo a possibilidade de fazer uma interpretação literal da mensagem. A entonação de voz é apagada ou monótona, e, aliado a isto, a ênfase, a altura, o volume, o ritmo e/ou as expressões costumam ser idiossincráticos (Gadia, Tuchman, & Rotta, 2004; Ghaziuddin, 2005; Klin, 2006; Miilher & Fernandes, 2006).

Por sua vez, as dificuldades no brincar podem envolver um défice no desempenho de papéis e nas brincadeiras de faz-de-conta, simbólicas ou imaginativas (Aarons & Guittens, 1992; Ozonoff, Rogers, & Hendren, 2003). A criança com PEA pode explorar os aspectos não-funcionais dos brinquedos, como o gosto e o cheiro ou usar partes dos brinquedos para a auto-estimulação, como girar as rodas de brinquedo (Klin, 2006). Para além disto, dificuldade em tolerar alterações e modificações na rotina é outra das principais dificuldades encontrada nas PEA. As alterações na rotina ou no ambiente podem evocar grande oposição ou contrariedade. A criança pode desenvolver um interesse numa actividade repetitiva e utilizá-la para auto-estimulação ou criar vinculações a objectos. Os movimentos estereotipados (andar na ponta dos pés, estalar os dedos, balançar o corpo) são utilizados como uma forma de se acalmar ou como uma fonte de prazer (Klin, 2006; Wing, 2006).

Para além disto, mais de metade dos autistas tem um défice mental. No entanto, alguns possuem certas habilidades altamente desenvolvidas em certas áreas que contrastam com os défices gerais de funcionamento da criança, como a hiperlexia (i.e., facilidade em decifrar letras). A hipersensibilidade (i.e., sensíveis aos sons) e a hipossensibilidade (i.e., indiferentes a ruídos fortes) aos estímulos sensoriais são específicas das crianças com PEA. Pode haver também extrema sensibilidade ao toque (i.e., defensividade tátil). No entanto, há crianças que são insensíveis à dor e não choram depois de se aleijar. Outras características são os distúrbios do sono e alimentares (Klin, 2006; Pereira, 2008).

1.3. Etiologia

Alguns autores defenderam a origem do autismo como psicogenética (Bettelheim, 1967; Eisenberg & Kanner, 1956; Kanner, 1943), no entanto esta ideia foi ultrapassada.

Nos anos 60, e muito graças aos estudos de gémeos e das doenças associadas ao PEA, verificou-se a existência de um factor genético responsável, ou melhor dizendo, relacionado com a sua origem (causa genética – idiopática) (Ferreira, 2009; Hagerman, 1989). Mais tarde, estudos demonstraram o papel preponderante desempenhado pelos factores ambientais nestes casos, salientando uma causa multifactorial, uma vez que os factores aos quais o sujeito está exposto (e.g., exposição a factores teratogénicos), ainda num estado pré ou peri-natal, poderá contribuir para o aparecimento de uma PEA (Tsai, 1989). Outros autores defendem que o PEA é causado por anomalias nas estruturas e funções cerebrais (Ferreira, 2009; Trevarthen, 1996). Hoje em dia, embora ainda muitas vezes não haja uma causa conhecida ou cientificamente comprovada para alguns casos de PEA, acredita-se que para a grande maioria dos casos a origem desta é multifactorial, tendo uma base neurobiológica (Ferreira, 2009; Marques, 2000).

1.2. Teorias explicativas das PEA

As crianças com PEA demonstram dificuldades ao nível do funcionamento cognitivo, sendo que as teorias que fundamentam esta afirmação são a Teoria da Mente, a Teoria das Funções Executivas e a Teoria da Coerência Central, que passamos, de seguida, a descrever.

Teoria da Mente

Nos anos 80, Uta Frith, Alan Leslie e Simon Baron-Cohen propuseram que na base do PEA estavam défices na teoria da mente. A teoria da mente permite-nos colocarmo-nos mentalmente no lugar do outro, imaginar os seus pensamentos e sentimentos, de tal modo que nos possibilita dar sentido ao seu comportamento e predizê-lo. Na verdade, aqueles autores defenderam que as crianças com PEA têm um atraso significativo no desenvolvimento da teoria da mente, apresentando graves deficiências na capacidade para atribuir estados mentais a si mesmo e aos outros. A principal consequência que daqui irá brotar é que as relações interpessoais do sujeito serão sempre diferentes e deficitárias. Outras das consequências que resultam da limitação na teoria da mente em crianças com PEA são (i) dificuldade em prever comportamentos, motivos e propósitos de outras pessoas, o que levará o sujeito a experimentar medo constante de se relacionar, fazendo assim por evitar os outros; (ii) dificuldade em explicar o seu próprio comportamento e compreender emoções – as suas e as dos outros – o que poderá levar a uma ausência de empatia; (iii) incapacidade para antecipar o que os outros pensam ou poderão pensar das suas acções; (iv) inexistência de consciência e motivação para agradar o outro, uma vez que não percebem que o seu comportamento influencia o que os outros sentem e pensam; e (v) dificuldade em separar ficção e realidade. Aliado a isto, as crianças com PEA não conseguem enganar os outros, não percebendo, igualmente, quando estão a ser enganadas (Baron-Cohen, 2001; Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Frith & Happé, 1994; Howlin, Baron-Cohen, & Hadwin, 1999; Jordan & Powell, 1995, in Ferreira, 2009; Marques, 2000).

Teoria das Funções Executivas

A função executiva pode ser definida como o conjunto das operações cognitivas elaboradas no córtex pré-frontal, que incluem a planificação, a flexibilidade e a memória activa, na preparação de uma resposta. Algumas características das PEA podem ser explicadas através do défice das funções executivas, como (i) a inflexibilidade, expressa através de actividades ritualizadas e repetitivas, (ii) a perseveração, (iii) foco no detalhe em detrimento de um todo, (iv) dificuldade em gerar novos tópicos durante a brincadeira de faz-de-conta, (v) dificuldades no relacionamento interpessoal e em modular as reacções emocionais (Duncan, 1986, in Bosa, 2001; Ozonoff & Jensen, 1999; Ozonoff, Rogers, & Hendren, 2003).

Teoria da Coerência Central

A coerência central é definida como uma tendência para processar a informação de uma forma global e contextualizada, agrupando a informação de uma forma significativa, com recurso frequente a pormenores. Frith defende que as crianças com PEA têm dificuldades em integrarem a informação para construírem um quadro global coerente. Em vez disso, focam-se em pequenos detalhes numa cena. Assim, enquanto o pensamento neurotípico tem uma coerência central forte, a mente da criança com PEA tem tendência a fixar-se no detalhe, mais do que na imagem global. As crianças com PEA não são capazes de ver as partes relativamente a um todo, visionando assim o mundo de forma fragmentada e isto afecta-as das mais variadas formas. A criança com PEA impõe a sua perspectiva não dando margem para as dos outros, não liga nem permanece atento quando as tarefas são novas, as escolhas são difíceis para ela e não consegue estabelecer prioridades, o foco de atenção é idiossincrático, e possui graves dificuldades em estabelecer associações e em generalizar conhecimentos e capacidades (Culmine et al, 2006, in Ferreira, 2009; Frith, 1998; Frith & Happé, 2006).

Capítulo 2- Qualidade da relação entre a criança com Perturbação de Espectro Autista e o professor

Estudos empíricos revelam que a relação professor-aluno é fundamental para o desenvolvimento harmonioso das crianças (Barbosa, Campos, & Valentim, 2011; Murray & Pianta, 2007; Hamre & Pianta, 2006). Esta relação contribui para o desenvolvimento de crenças adaptativas sobre si mesmo e sobre o mundo social, bem como para a aquisição de comportamentos e competências auto-reguladoras, e socio-emocionais essenciais no ambiente escolar (Barbosa et al, 2011).

As crianças que têm relações positivas com os professores são consideradas melhor ajustadas e as suas relações futuras serão melhores (Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003). Desta forma, a relação com este adulto, se for positiva, poderá constituir-se, por si só, como um factor de protecção e promover outros factores protectores, como a auto-eficácia, a auto-estima e o desenvolvimento moral (Barbosa et al, 2011). Maddox e Prinz (2003, in Fowler, Banks, Anhalt, Der, & Kalis, 2008) defendem que um dos factores protectores mais influentes é a ligação positiva que a criança tem com a escola.

A qualidade da relação professor-aluno é um forte indicador de adaptação escolar (Barbosa et al., 2011). Os sentimentos de ligação com os professores e a escola influenciam tanto o ajustamento social e emocional como a performance académica (Fowler et al., 2008). Quando a relação é positiva está associada a consequências importantes, tais como o sucesso escolar, a confiança dos alunos em relação às suas capacidades, atitudes e motivações escolares. Assim sendo, quando a criança tem uma relação próxima com o professor, pode ver o ambiente escolar como um apoio/suporte para (i) desenvolver atitudes positivas quanto à escola, (ii) expressar sentimentos e preocupações, (iii) solicitar, de forma apropriada, ajuda e orientação na tentativa de se adaptar ao meio escolar, permitindo à criança se tornar mais auto-dirigida e participante na sala de aula. Quando aquela relação é negativa pode ser associada a (i) pobreza académica e social, (ii) evasão escolar, (iii) menor cooperação na sala de aula, (iv) atitudes escolares negativas, (v) comportamento menos auto-dirigido, (vi) isolamento social, (vii) sentimentos de solidão e (viii) um menor empenho académico (Barbosa et al., 2011).

As relações professor-aluno, como todas as relações humanas, são recíprocas. Como parte do processo social da sala de aula, o professor não só influencia como é

influenciado. O professor desenvolve estratégias para induzir os alunos a comportarem-se de forma esperada para aprender. Por sua vez, os alunos também desenvolvem para induzir o professor a comportar-se de forma a ser do seu interesse (Schlechty & Atwood, 2001).

Nas últimas duas décadas, os investigadores dedicaram-se ao estudo da relação professor-aluno e o impacto dessa relação na saúde mental e no ajustamento escolar nos alunos (Hamilton & Howes, 1992, Howes & Matheson, 1992, in Murray & Pianta, 2007; Pianta, 1992; Pianta & Steinberg, 1992). Os seus trabalhos foram importantes para fornecer uma base teórica sobre a importância da relação professor-aluno. Estes investigadores integraram uma compreensão de como as relações que as crianças desenvolvem com os professores encaixam com os quadros teóricos mais amplos das relações adulto-criança no geral (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978, in Murray & Pianta, 2007). Assim sendo, os autores argumentam que um contínuo de carinho e confiança, combinado com comunicação aberta, suporte educativo e envolvimento positivo, ajuda as crianças a desenvolver representações cognitivas das relações com os professores que se assemelham aos cuidadores da criança. A qualidade destas representações pode afectar os alunos a nível emocional, comportamental e academicamente (Murray & Pianta, 2007; Stronge et al, 2007). Mais recentemente, Pianta (1999) e Pianta, Hamre & Stuhlman (2003) estenderam esta teoria, ao propor que estas relações são um importante componente de teorias integrativas do desenvolvimento humano. Estas relações são desenvolvidas e mantidas através de uma combinação de factores que incluem características do aluno e do professor, características da sala e da escola como da família, comunidade e influências sociais mais amplas (Murray & Pianta, 2007; Schlechty & Atwood, 2001).

Na verdade, estudos recentes sugerem que existem vários factores que contribuem para o desenvolvimento da relação professor-aluno (Pianta et al, 2003). Murray & Pianta (2007) organizaram cinco factores que podem afectar a qualidade da relação do professor-aluno dentro do ambiente da escola: 1) Estrutura Organizacional e Recursos, 2) Estruturas e Actividades dentro da sala de aula, 3) Crenças, Comportamentos e Acções dos Professores e 4) Aptidões individuais para o desenvolvimento de relacionamentos pró-sociais.

Relativamente ao primeiro factor, os autores referem que a maioria das escolas, e em particular no que diz respeito aos anos escolares mais avançado, são grandes e caracterizadas por um ambiente impessoal. Estas duas características são centrais para a explicação do porquê da qualidade da relação professor-aluno diminuir na transição do 1º

ciclo para o 2º ciclo, por exemplo. Além disso, os professores interagem com um número muito maior de alunos em anos escolares mais avançados, do que no 1º ciclo. De igual forma, também os alunos interagem com um número maior de adultos do que no 1º ciclo, sendo essas interações, na sua maioria, de curta duração (Murray & Pianta, 2007).

Quanto ao segundo factor, as estruturas, regras, rotinas e actividades na sala de aula transmitem um sentido de comunidade e continuidade aos alunos, sendo de realçar a importância do ambiente da sala de aula com uma estrutura, de modo a garantir a segurança dos alunos, para promover comportamentos positivos, e garantir o fluxo das actividades da sala no sentido de minimizar distrações e interrupções. Estas estruturas podem promover relações positivas dentro da sala de aula. Um ambiente de sala de aula bem gerido fornece aos alunos um cenário de segurança, onde as expectativas de comportamentos apropriados estão claramente especificados e consistentemente reforçados. Permite também aos alunos desenvolver um sentido de confiança e de conforto com todos na sala de aula e aos professores aumentar o número de oportunidades para desenvolver e sustentar relações com significados para os alunos. As actividades em grupo têm potencial para melhorar a relação professor-aluno através do desenvolvimento de importantes aptidões sociais e através de interações mais personalizadas entre os professores e alunos (Murray & Pianta, 2007).

As crenças, os comportamentos e acções dos professores também afectam a relação professor-aluno. O julgamento dos professores é uma variável importante na avaliação do progresso do aluno (Stronge et al., 2007). Os professores que têm altas expectativas quanto ao nível de conhecimento e de comportamentos sociais dentro da sala de aula, podem afectar a motivação e o envolvimento do aluno (National Research Council, 2004, in Murray & Pianta, 2007). Os professores tendem a apresentar atitudes e comportamentos mais negativos para com os alunos com deficiência e alunos de baixo rendimento, do que para com alunos com alto rendimento. Além disto, para os alunos com baixo rendimento, o nível de suporte emocional, de louvor e de outros comportamentos é baixo, enquanto o nível dos comportamentos negativos direccionados é elevado (Montague & Rinaldi, 2001, in Murray & Pianta, 2007). Ademais, os professores que são mais autoritários e controladores parecem desenvolver relações de menor qualidade com alunos agressivos (Stronge *et al*, 2007).

No entanto, Hughes (2002, in Murray & Pianta, 2007) defende um estilo autoritário de ensino, que pode ser também atencioso e exigente, isto é, os professores fornecem apoio emocional e suporte individual aos alunos, mas eles também têm altas

expectativas acerca do comportamento e da performance do aluno, e mantêm os alunos responsáveis para atingir as expectativas. Estes estudos sugerem que é fundamental, os professores encontrarem maneiras para se envolverem persistente e continuamente na vida do aluno. Por sua vez, e no que concerne aos alunos, autores mencionam que a auto-consciência e auto-gestão, a consciência social e capacidades interpessoais para estabelecer e manter relações positivas, e os comportamentos responsáveis nos mais variados contextos são aptidões que podem melhorar a capacidade de desenvolver e manter relações com significado com adultos, incluindo professores. Para alunos com mais dificuldades, estas aptidões são talvez mais importantes, porque habitualmente têm pobre capacidade social, emocional e comportamental, o que pode inibir o desenvolvimento e a manutenção de relações pró- sociais com adultos e pares (Haager & Vaughn, 1995, in Murray & Pianta, 2007).

Apesar de as crianças beneficiarem de relações positivas com os professores, o estudo dessas relações é raramente estendido a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estas crianças podem colocar alguns desafios aos professores de ensino regular. No estudo de Barbosa et al (2011), concluiu-se que a relação professor-aluno é mais negativa, mais conflituosa e menos afectuosa se a criança tiver Necessidades Educativas Especiais (NEE). Um dos factores observado nas crianças com desenvolvimento normativo, que afecta a relação professor-aluno, são os problemas de comportamento exibidos na sala pela criança. Buyse, Verchueren, Boumens, Van Damme, & Maes (2008) referem que crianças com problemas de comportamento têm relações mais conflituosas e menos próximas com os seus professores. O estudo de Murray & Greenberg (2006) também verificou que os problemas de comportamento estão fortemente associados a uma fraca relação professor-aluno. Estudos demonstram que os professores têm relações mais próximas e menos conflituosas e dependentes com crianças que têm menos problemas de comportamentais (Birch & Ladd, 1998, in Robertson et al., 2003; Eisenhower, Baker, & Blacher, 2007; Fowler et al., 2008; Nurmi, 2012; Pianta & Nimetz, 1991, in Robertson et al., 2003; Pianta & Steinberg, 1992).

As crianças com PEA têm dificuldade nas interações sociais, mais concretamente em entender as diferenças no comportamento social, e podem dar a impressão de não estarem interessadas em interagir com os outros. Além disso, alguns dos seus comportamentos atípicos podem interferir com as relações positivas com os outros, incluindo o professor (Baron-Cohen, 2001; Baron-Cohen et al, 1985; Frith & Happé, 1994;

Howlin et al, 1999; Robertson et al., 2003). Os problemas comportamentais das crianças com PEA variam nos diferentes contextos em que se encontra, sendo provável que varie também dentro da sala de aula. Sendo assim, é esperado que as crianças com PEA com mais problemas comportamentais na sala tenham uma relação de menor qualidade com o professor (Robertson et al., 2003).

Entre os escassos estudos sobre a qualidade da relação entre o professor e crianças com PEA, importa mencionar o de Robertson et al. (2003), no qual os autores concluíram que os professores reportam, geralmente, relações positivas com estes alunos. No entanto, foi identificado um elevado nível de problemas comportamentais, que reduz a qualidade desta relação. A relação professor-aluno está relacionada com os comportamentos do aluno, logo tal como as crianças típicas, as crianças com PEA exibem diferentes níveis de conflito, proximidade e dependência nas relações com os professores de ensino regular. Os autores concluíram também que a qualidade da relação está associada ao estatuto que a criança tem junto dos pares na sala e ao nível de inclusão da criança. As relações que os alunos desenvolvem com os professores e os problemas de comportamento que exibem podem ter uma importante implicação no desenvolvimento social e na inclusão na turma de ensino regular. Os alunos com uma relação mais conflituosa e dependente com os professores parecem, assim, apresentar um baixo nível de inclusão na turma. O mesmo acontece com os alunos com PEA com altos níveis de distração (Robertson et al., 2003).

2. Estudo Empírico

Capítulo 3 - Objectivos de estudo

A relação que a criança estabelece com o professor influencia o desenvolvimento social, emocional, comportamental e académico daquela (Barbosa et al., 2001; Fowler et al., 2008; Hamre & Pianta, 2006; Murray & Pianta, 2007; Stronge et al., 2007). Contudo, esta relação pode ser afectada por vários factores, tais como, as características do aluno, as características do professor e as características da sala e da escola (Barbosa et al., 2001; Murray & Pianta, 2007; Schlechty & Atwood, 2001).

Dos estudos realizados sobre esta temática, poucos são aqueles que se focaram em crianças com PEA, apesar das características comportamentais particulares destas crianças, que podem dificultar o estabelecimento de relações positivas com os adultos, designadamente com o professor (Roberson et al., 2003). Apesar dos professores reportarem que mantêm uma boa relação com estas crianças, estes estudos concluíram que a qualidade da relação entre crianças com PEA e professores é caracterizada como mais conflituosa e dependente e menos próxima do que nas crianças com um desenvolvimento típico (Eisenhower et al, 2007; Fowler et al, 2008; Murray & Pianta, 2007; Nurmi, 2012; Roberson et al, 2003).

Assim sendo, o presente estudo visou perceber o impacto de variáveis da criança (i.e., comportamento adaptativo, idade), da família (i.e., suporte social, percepção da mãe face à comunicação com a escola), do professor (i.e., formação profissional, tempo de serviço, estado civil, idade) e da escola (i.e., número de alunos por turma) na qualidade da relação professor-aluno em crianças com PEA. As questões de investigação deste estudo são as seguintes:

Q1) Há relações significativas entre o comportamento adaptativo, idade e a qualidade da relação professor-aluno?

Q2) Há relações significativas entre o suporte social, a percepção da família acerca da comunicação com a escola e a qualidade da relação professor-aluno?

Q3) Há relações significativas entre características do professor (i.e., a formação profissional, tempo de serviço) e a qualidade da relação professor-aluno?

Q4) Há relações significativas entre as características do contexto escolar (i.e., número de alunos por turma) e a qualidade da relação professor-aluno?

Q5) Qual o impacto das variáveis da criança, do professor e dos contextos na qualidade da relação professor-aluno?

Capítulo 4 - Método

4.1. Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 30 crianças diagnosticadas com Perturbação do Espectro do Autismo, 21 (70%) do sexo masculino e 9 (30%) do sexo feminino, e com idades compreendidas entre os 3 e 15 anos ($M = 8.67$, $DP = 2.72$) (ver Tabela 1). Quanto à escolaridade, 36.7% ($n = 11$) encontram-se no 6º ano, 16.7% ($n = 5$) na pré-escolar, 13.3% ($n = 4$) no 5º ano, 10% ($n = 3$) no 4º ano, 6.7% ($n = 2$) no 3º ano e no 7º ano, e 3.3% ($n = 1$) no 1º ano, 2º ano e 8º ano. No que diz respeito às características sociodemográficas dos pais destas 30 crianças, constatou-se que a idade das mães estava compreendida entre os 25 e 46 anos ($M = 39.37$, $DP = 4.32$), e a idade dos pais entre os 38 e 53 anos ($M = 40.91$, $DP = 4.98$). No que concerne às habilitações literárias, 41.4% ($n = 12$) das mães e 59.1% ($n = 13$) dos pais possuem entre o 10º e o 12º ano de escolaridade. Relativamente ao estado civil, 56.7% ($n = 17$) das mães são casadas ou vivem em união de facto com o pai da criança, 20% ($n = 6$) são divorciadas, 10% ($n = 3$) são casadas com outra pessoa, e 6.7% ($n = 2$) são solteiras e 6.7% ($n = 2$) são viúvas. Em relação aos pais, 65.4% ($n = 17$) são casados ou vivem em união de facto com a mãe da criança, 23.1% ($n = 6$) são divorciados e 11.5% ($n = 3$) são casados com outra pessoa (ver Tabela 2).

Por sua vez, os professores das crianças têm idades compreendidas entre os 29 e os 54 anos ($M = 41.79$, $DP = 8.25$), sendo 22 (73.3%) do sexo feminino e 8 (26.7 %) do sexo masculino. Quanto ao estado civil, 60.7% ($n = 17$) dos professores são casados, 21.4% ($n = 6$) são divorciados, 7.1% ($n = 2$) são solteiros ou tem outro tipo de relação e 3.6% ($n = 1$) são viúvos. A nível profissional, 65.5% ($n = 19$) estão contratados, 10.3% ($n = 3$) encontram-se nos Quadros de Agrupamento e 24.1% ($n = 7$) responderam Outra. Em relação às habilitações literárias, 82.8% dos professores são licenciados, 13.8% são mestres e 3.4% ($n = 1$) tem bacharelato. O tempo de serviço varia entre os 3 e 33 anos ($M: 15.07$ e $DP: 6.26$) (ver Tabela 2).

Tabela 1

Distribuição das Crianças em função da Idade.

	N	M	DP	Min	Max
Idade	30	8.67	2.721	3	15

Tabela 2

Distribuição dos Pais em Função das Variáveis Sociodemográficas: Habilitações Literárias, Estado Civil.

	N	%
Habilitações Literárias da Mãe		
5º a 6º ano de escolaridade	1	3.4
7º a 9º ano de escolaridade	5	17.2
10º - 12º ano de escolaridade	12	41.4
Ensino Superior	11	37.9
Habilitações Literárias do Pai		
5º a 6º ano de escolaridade	2	9.1
7º - 9º ano de escolaridade	2	9.1
10º - 12º ano de escolaridade	3	59.1
Ensino Superior	5	22.7
Estado Civil Mãe		
Casada ou União de Facto com pai da criança	17	56.7
Solteira	2	6.7
Divorciada ou Separada	6	20
Viúva	2	6.7
Casada ou União de Facto com outra pessoa	3	10
Estado Civil Pai		
Casado ou União de Facto com mãe da criança	17	65.4
Divorciado ou separado	6	23.1
Casado ou União de Facto com outra pessoa	3	11.5

Tabela 3

Distribuição dos Professores em Função das Variáveis sociodemográficas: Género, Habilitações Literárias, Estado Civil, Situação Profissional.

	N	%
Género	22	73.3
Feminino		
Masculino	8	26.7
Habilitações Literárias		
Bacharelato	1	3.4
Licenciatura	24	82.8
Mestrado	4	13.8
Estado Civil		
Solteiro	2	7.1
Casado	17	60.7
Divorciado	6	21.4
Viúvo	1	3.6
Outra	2	7.1
Situação Profissional		
QA	3	10.3
Contratado	19	65.5
Outro	7	24.1

4.2. Procedimentos

A recolha de dados decorreu nos meses de Fevereiro e Março de 2013. Numa primeira fase, foram solicitados os consentimentos informados aos pais e professor(a) de cada criança que participou no estudo. Após autorização, pais e professores preencheram, de forma individual, os questionários que compõem o presente estudo. Os questionários foram, por fim, devolvidos aos investigadores num envelope fechado e apenas com indicação do código atribuído à criança, de forma a garantir a confidencialidade dos dados. De seguida, são apresentados, em detalhe, os instrumentos que fizeram parte deste estudo.

4.3. Instrumentos

Questionário sociodemográfico – Família. No âmbito desta investigação, foi construído um questionário sociodemográfico, preenchido pela mãe, com o objectivo de obter: (1) informação acerca da gestação, nascimento e dados relativos à saúde e aprendizagem da criança; e (2) informação relativa ao agregado familiar, mais especificamente, idade, estado civil, nível educacional e nível socioeconómico dos pais. Através deste questionário, foi ainda avaliada a percepção da mãe acerca da comunicação entre a família e a escola, através duma escala de 5 pontos, em que 1 indicava “Muito boa” e 5 indicava “Muito má”.

Questionário sociodemográfico – Professor. Foi, ainda, desenvolvido um questionário socio demográfico para o(a) professor(a) com o intuito de obter dados acerca do género, idade, estado civil, situação profissional, formação académica, tempo de serviço e número de alunos por turma.

Escala de Percepção de Comportamento de Vinculação da Criança, versão para professores (PCV-P; Dias, P.; Soares I. e Freire, T., 2008). A PCV-P foi desenvolvida por Dias, Soares e Freire (2008) e visa avaliar o comportamento de vinculação das crianças em idade escolar, a partir do relato do professor. A PCV-P avalia duas dimensões: 1) Comportamento Base-Segura (CBS) (16 itens), que aborda a presença de comportamentos de exploração e de utilização do professor como base-segura; 2) Auto-regulação Emocional (ARE) (12 itens), que analisa comportamentos de auto-regulação emocional observados no contexto escolar, na relação com o professor e com os pares. No estudo de validação da escala observou-se uma elevada correlação entre as duas subescalas e o total da escala. Foram encontrados valores de *alfa de Cronbach* de .86 e .84 para as subescalas e de .86 para o total da escala (Dias, Soares & Freire, 2004, in Dias, Soares, Freire & Rios, 2008). Neste estudo, os valores de consistência interna encontrados foram de .57 para a subescala ARE, de .78 para a subescala CBS e de .69 para a escala total.

Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland, Segunda Edição (Sparrow, Balla e Cicchetti, 1984; adaptação portuguesa de Monteiro e Morais, (sd)). A Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland, originalmente conhecida por *Vineland Adaptive Behavior Scales*, foi desenvolvida por Sparrow, Balla e Cicchetti em 1984, e traduzida para português por Monteiro e Morais (sd). Tem como objectivo “avaliar a independência pessoal e social de indivíduos desde o nascimento até à idade adulta” (Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, & Bairrão, 2006, p.454). A segunda versão desta

escala é constituída por quatro subescalas: (1) *Comunicação*; (2) *Autonomia*; (3) *Socialização* e (4) *Motricidade*. Para este estudo foi utilizada uma versão reduzida adaptada por Pinto e colaboradores (2006), sendo esta composta por três subescalas: 1) *Comunicação* (e.g., “Diz de cor as letras do alfabeto”); 2) *Autonomia* (e.g., “Escova os dentes sozinha”); e 3) *Socialização* (e.g., “Tem um grupo de amigos”). Aliado a isto, no âmbito deste estudo, a escala foi preenchida, de forma individual, pela mãe, pai e professor(a).

No estudo de validação da escala, foi obtida uma consistência interna do Índice Global de .96. Nas subescalas *Comunicação* e *Autonomia* foi obtida um valor de consistência interna de .93 e a subescala *Socialização* de .73 (Pinto et al., 2006). Nesta investigação, nos questionários respondidos pelos professores a consistência interna foi de .93 para a subescala *Comunicação*, .58 para a subescala *Autonomia*, .75 *Socialização* e .88 para a escala total. Nos questionários respondidos pelos pais, os resultados são considerados aceitáveis, nomeadamente .83 na subescala *Comunicação*, .89 na subescala *Autonomia*, .70 na subescala *Socialização* e .92 para a escala total. Quanto aos questionários das mães, observaram-se resultados também aceitáveis, designadamente .94 na subescala *Comunicação*, .89 na subescala *Autonomia*, .87 na subescala *Socialização* e .95 para a escala total.

Escala de Apoio Social (EAS; Matos, & Ferreira, 2000). A EAS permite analisar aspectos quantitativos e funcionais do apoio social, avaliando a disponibilidade percebida pelo mãe e pelo pai do apoio emocional, instrumental e informativo (Matos & Ferreira, 2000). Desta forma, esta escala de auto-resposta permite obter uma medida do grau em que o indivíduo avalia o seu apoio social. A EAS é composta por 16 questões avaliadas numa escala de 0 (não concordo) a 5 (concordo muitíssimo). Pontuações mais baixas correspondem a níveis baixos de apoio social e mais altas a níveis mais elevados de apoio social. As questões presentes na EAS estão agrupadas em três factores: (1) *apoio informativo* (6 itens; e.g., “Costumo aconselhar-se com pessoas amigas para saber o que devo fazer quando tenho problemas”); (2) *apoio emocional* (5 itens; “Tenho alguém que me encoraja em situações emocionais delicadas”); e (3) *apoio instrumental* (5 itens; e.g., “Quando não tenho dinheiro suficiente para satisfazer as minhas necessidades básicas diárias, sei a quem recorrer”). Neste estudo, a EAS foi preenchida, de forma individual, pela mãe e pelo pai. Estudos (Abreu, 2008) com a EAS obtiveram valores de consistência interna considerados adequados, variando entre 0.73 (factor apoio emocional) e 0.83 (factor apoio informativo). Neste estudo, apesar desta escala permitir obter três subescalas,

apenas são apresentados os resultados da escala total. Os questionários das mães apresentaram valores de consistência interna baixos, nomeadamente de .69 na subescala Apoio Instrumental, de .16 na subescala Apoio Emocional, .04 na subescala Apoio Informativo e .49 na escala total. Os questionários dos pais apresentam valores mais elevados na subescala Apoio Instrumental (.76), na subescala Apoio Informativo (.83), e na escala total (.72) e valores mais baixos na subescala Apoio Emocional (-.67),

Capítulo 5 - Resultados

No presente capítulo são apresentados os resultados deste estudo, os quais se encontram organizados de acordo com questões de investigação inicialmente propostas. Assim, em primeiro lugar, são apresentados os resultados da associação entre o comportamento adaptativo, a idade da criança e a qualidade da relação professor-aluno. De seguida, são apresentados os resultados da associação entre suporte social, a perspectiva da família acerca da comunicação com a escola e a qualidade da relação professor-aluno. Seguem-se os resultados das associações entre as características do professor (i.e., género, idade, estado civil, situação profissional, habilitações literárias e tempo de serviço) e a qualidade da relação professor-aluno. Depois, os resultados da associação entre as características do contexto escolar (i.e., número de alunos por turma) e a qualidade relação professor-aluno. E, por fim, os resultados do impacto das variáveis da criança, do professor e dos contextos na qualidade da relação professor-aluno, no que concerne à escala total.

As análises estatísticas dos dados da investigação foram realizadas através do programa IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 20.

A **Questão 1** deste estudo recaiu na associação entre o comportamento adaptativo, a idade da criança e a qualidade da relação professor-aluno. Verificou-se que não há associação significativa entre o comportamento adaptativo da criança, avaliado pelo professor, e a subescala Base Segura, $r_s = .09$, $p = .62$, nem com subescala Regulação Emocional, $r_s = .16$, $p = .39$, nem com a escala total, $r_s = .15$, $p = .42$. Assim, o comportamento adaptativo da criança não está associado com a qualidade da relação professor-aluno. Quanto à avaliação da mãe sobre o comportamento adaptativo da criança verificou-se uma associação positiva significativa com a subescala Base Segura, $r_s = .40$, $p = .03$, e com a escala total, $r_s = .37$, $p = .03$, no entanto não se verificou associação com a subescala Regulação Emocional, $r_s = .22$, $p = .24$. Apurou-se, também, que não há associação entre a avaliação do pai sobre o comportamento adaptativo da criança com a subescala Base Segura, $r_s = .29$, $p = .13$, nem com a subescala Regulação Emocional, $r_s = .32$, $p = .10$, mas há uma associação negativa significativa com a escala total, $r_s = -.42$, $p = .03$ (Tabela 4). Assim, quanto maior a adaptação comportamental da criança, de acordo com a perspectiva da mãe, melhor a qualidade da relação com o professor. No que

concerne à perspectiva do pai, quando maior a adaptação, pior a qualidade da relação com o professor.

Verificou-se ainda que há uma associação negativa significativa entre a idade da criança e a subescala Regulação Emocional, $r_s = -.53$, $p = .003$ e com a escala total, $r_s = -.51$, $p = .004$., mas não com a subescala Base Segura, $r_s = -.36$, $p = .051$. Deste modo, as crianças mais novas apresentam relações de melhor qualidade com o professor (Tabela 4).

Tabela 4

Associação entre o Comportamento Adaptativo, a Idade da Criança e a Qualidade da Relação Professor-Aluno

			PCV.P	PCV-P	PCV-P
			Base Segura	Regulação Emocional	Escala Total
VINELAND	(avaliação	do	-.09	-.16	.15
professor)					
VINELAND (avaliação da mãe)			.40*	.22	.37*
VINELAND (avaliação do pai)			-.29	-.32	-.42*
Idade da criança			-.36	-.53**	-.51**

Correlação de Spearman; PCV-P = Escala de Percepção de Comportamento de Vinculação da Criança, versão para professores. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Quanto à **Questão 2**, verifica-se que, segundo a perspectiva da mãe acerca do suporte social da família, há uma associação positiva significativa com a subescala Base Segura, $r_s = .37$, $p = .05$, com a subescala Regulação Emocional, $r_s = .45$, $p = .05$, e com a escala $r_s = .46$, $p = .01$. Quanto à perspectiva do pai acerca do suporte social, também se verificou uma associação positiva significativa com a subescala Base Segura, $r_s = .51$, $p = .01$, e com a escala total, $r_s = .52$, $p = .005$, mas não com a subescala Regulação emocional, $r_s = .33$, $p = .08$. Desta forma, quanto maior suporte social na família, melhor a qualidade da relação que a criança estabelece com o professor. Não se observou nenhuma associação significativa entre a percepção da mãe acerca da comunicação com a escola e a subescala Base Segura, $r_s = -.26$, $p = .17$, nem com a subescala Regulação emocional, $r_s = -.14$, $p = .45$, nem com a escala total, $r_s = -.09$, $p = .63$ (Tabela 5).

Tabela 5

Associação entre o Suporte Social, a Perspectiva da Mãe acerca da Comunicação com a Escola e a Qualidade da Relação Professor-Aluno.

	PCV.P	PCV-P	PCV-P
	Base Segura	Regulação Emocional	Escala Total
EAS Mãe	.37*	.45*	.46*
EAS Pai	.51**	.33	.52**
Comunicação família-escola	-.26	-.14	-.09

Correlação de Spearman; PCV-P = Escala de Percepção de Comportamento de Vinculação da Criança, versão para professores; EAS =Escala Apoio Social. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Relativamente à **Questão 3**, foram exploradas as associações entre as características do professor (i.e., género, idade, estado civil, situação profissional, habilitações literárias e tempo de serviço) e a qualidade da relação professor-aluno. Tal como pode ser constatado na tabela 3, não foi observada uma associação significativa entre o género e a subescala Base Segura, $r_{pb} = -.13$, $p = .48$, nem com a subescala Regulação Emocional, $r_{pb} = .08$, $p = .68$, nem com a escala total, $r_{pb} = .08$, $p = .68$. Também não há associação entre a idade e a subescala Base Segura, $r_s = -.05$, $p = .79$, nem com a subescala Regulação Emocional, $r_s = -.15$, $p = .45$, nem com a escala total, $r_s = -.03$, $p = .89$. Quanto ao estado civil não se verificou nenhuma associação nem com as subescalas (Base Segura, $r_s = .08$, $p = .68$; Regulação Emocional, $r_s = -.11$, $p = .58$) nem com a escala total ($r_s = .09$, $p = .63$). Em relação à situação profissional também não se apurou nenhuma associação nem com as subescalas (Base Segura, $r_s = -.29$, $p = .13$; Regulação Emocional, $r_s = .05$, $p = .78$) nem com a escala total ($r_s = .10$, $p = .62$). Não se constatou nenhuma associação entre as habilitações literárias e a subescala Base Segura, $r_s = -.19$, $p = .33$, nem com a subescala Regulação Emocional, $r_s = -.34$, $p = .07$, nem com a escala total, $r_s = .19$, $p = .33$; Por fim, não se constatou nenhuma associação entre o tempo de serviço e a subescala Base Segura, $r_s = .03$, $p = .88$, nem com a subescala Regulação Emocional, $r_s = -.08$, $p = .70$; nem com a escala total, $r_s = .10$, $p = .64$. Constata-se, assim, que não há associação entre as características do professor e a qualidade da relação professor-aluno (Tabela 6).

Tabela 6

Associação entre as Características do Professor e a Qualidade da Relação Professor-Aluno.

	PCV-P	PCV-P	PCV-P
	Base Segura	Regulação Emocional	Escala Total
Género ^b	-.13	.08	.08
Idade ^a	-.05	-.15	-.03
Estado Civil ^a	.08	-.11	-.09
Situação Profissional ^a	-.29	.05	-.10
Habilitações Literárias ^a	-.19	-.34	-.19
Tempo de Serviço ^a	.03	-.08	.10

^a Correlação de Spearman; ^b Correlação Ponto-Bisserial; PCV-P = Escala de Percepção de Comportamento de Vinculação da Criança, versão para professores.

A **Questão 4** visou verificar as associações entre as características do contexto escolar (i.e., número de alunos por turma) e a qualidade relação professor-aluno. Não foi observada nenhuma associação significativa entre o número de alunos por turma e a subescala Base Segura, $r_s = .26$, $p = .16$, nem a subescala Regulação Emocional, $r_s = .21$, $p = .26$, nem com a escala total, $r_s = .19$, $p = .30$ (Tabela 7).

Tabela 7

Associação entre as Características do Contexto Escolar e a Qualidade Relação Professor-Aluno.

	PCV-P	PCV-P	PCV-P
	Base Segura	Regulação Emocional	Escala Total
Nº de alunos por turma	.26	.21	.19

Correlação de Spearman; PCV-P = Escala de Percepção de Comportamento de Vinculação da Criança, versão para professores.

Na **Questão 5** pretendeu-se saber se as variáveis da criança, do professor e dos contextos predizem a qualidade da relação professor-aluno, no que concerne à escala total. Para isso, as variáveis introduzidas nos modelos de regressão (bootstrapping) foram seleccionadas com base nos resultados significativos obtidos nas análises bivariadas. Foram realizadas duas regressões separadas, devido ao facto do tamanho da amostra não possibilitar a inclusão de mais do que 3 preditores no modelo.

O modelo de predição para a qualidade da relação professor-aluno revelou-se estatisticamente significativo e explica 70% da variância da qualidade da relação professor-aluno, $R^2_{adj} = .67$, $F(20.36) = 3.26$, $p < .01$. A idade da criança, $\beta = -.52$, $t = -4.41$, $p < .01$, 95% IC $[-2.78, -1.19]$, o comportamento adaptativo de acordo com a perspectiva da mãe, $\beta = .45$, $t = 3.85$, $p < .01$, 95% IC $[-.12, .51]$ e a perspectiva dos pais acerca do apoio social, $\beta = .32$, $t = 2.60$, $p < .05$, 95% IC $].08 ; .45[$ são preditores da qualidade da relação com o professor (Tabela 8).

Tabela 8

Predição da Qualidade da Relação Professor-aluno

Qualidade da Relação Professor-Aluno	R^2 (R^2_{adj})	Modelo	β	t	Intervalo de Confiança 95% ***	
					Min.	Max.
1º Bloco						
Idade da Criança	.62 (.60)	$F(22.4) = 2.27^{**}$	-.64	-5.33**	-3.25	-1.52
Vineland (avaliada pela mãe)			-.57	4.81**	.15	.61
2º Bloco						
Idade da Criança			-.52	-4.41**	-2.78	-1.19
Vineland (avaliada pela mãe)	.70 (.67)	$F(20.36) = 3.26^{**}$	.45	3.85**	-.12	.51
EAS Total			.32	2.60*	.08	.45

* $p < .05$; ** $p < .01$. *** *Bootstrapping* = 1000 amostras. EAS Total = Somatório da EAS PAI e a EAS MÃE.

Capítulo 6 – Discussão dos Resultados

Após a apresentação dos principais resultados deste estudo, estes serão discutidos a fim de se esclarecer as questões de investigação que orientaram a realização da mesma. De forma geral, pretende-se comparar e enquadrar os resultados obtidos com a conceptualização teórica e a investigação existente nesta área realizada previamente. Neste contexto, também serão apresentadas algumas reflexões acerca das limitações, contributos e implicações deste estudo para a compreensão da qualidade da relação professor-aluno em crianças com PEA.

Tendo em conta os dados da literatura, que exploraram a qualidade da relação entre o professor e o aluno, são poucos os estudos que analisaram as associações entre esta variável, numa população específica de crianças com PEA, e variáveis da criança (i.e., comportamento adaptativo, idade), da família (i.e., suporte social, percepção dos pais face à comunicação com a escola), do professor (i.e., formação profissional, tempo de serviço total, estado civil, idade) e da escola (i.e., número de alunos por turma). O presente estudo, assim sendo, veio contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre a qualidade da relação entre o professor e o aluno, em crianças com PEA, considerando igualmente o papel da família.

O comportamento adaptativo da criança foi avaliado pelo professor e pelos pais separadamente. Os resultados encontrados revelam que, no que diz respeito à perspectiva do professor e à qualidade relação professor-aluno, estas variáveis não se encontravam associadas. Assim, e ao contrário do que seria de esperar não se constatou, com base na amostra do presente estudo, que crianças com uma maior adaptação comportamental são também aquelas que estabelecem uma melhor relação com o professor. Estes resultados parecem contrapor outros estudos, tanto com a população normativa (Birch & Ladd, 1998, in Robertson et al., 2003; Buyse et al, 2008; Eisenhower et al, 2007; Fowler et al., 2008; Haager & Vaughn, 1995, in Murray & Pianta, 2007; Murray & Greenberg, 2006; Nurmi, 2012; Pianta & Nimetz, 1991, in Robertson et al., 2003; Pianta & Steinberg, 1992), como com crianças com PEA (Baron-Cohen, 2001; Baron-Cohen et al, 1985; Frith & Happé, 1994; Howlin et al, 1999; Robertson et al., 2003), nos quais foi verificado que quanto menor fosse a adaptação comportamental, pior será a qualidade da relação com o professor. No entanto, e considerando não apenas a perspectiva do professor, de acordo com a percepção da mãe do comportamento adaptativo da criança, quanto maior a adaptação comportamental melhor será a qualidade da relação com o professor, indo assim

ao encontro dos estudos mencionados acima. Quanto à perspectiva do pai, o comportamento adaptativo e a qualidade da relação professor-aluno estão também associados, mas negativamente, isto é, quanto maior for a adaptação comportamental pior é a qualidade da relação com o professor, contradizendo também os estudos acima mencionados.

Quanto à idade da criança, observou-se uma associação negativa com a qualidade da relação professor-aluno. Desta forma, são as crianças mais novas que mantêm melhores relações com os professores, no âmbito deste estudo. De acordo com Murray & Pianta (2007), a transição para o 2º ciclo implica, normalmente, a mudança para uma escola maior e com mais disciplinas leccionadas por diferentes professores. Esta mudança, para um ambiente mais impessoal e maior, pode explicar o porquê da diminuição da qualidade da relação com o avançar da idade e, conseqüentemente, da escolaridade. Tanto os professores como os alunos interagem com um número maior de pessoas, do que no 1º ciclo, e essas interações são, na sua maioria, de curta duração. Deste modo, é compreensível que as crianças mais novas (i.e., pré-escolar e 1º ciclo) tenham uma qualidade de relação melhor com o professor do que as crianças mais velhas.

Relativamente ao suporte social da família e a qualidade da relação professor-aluno, constatou-se que estas variáveis se relacionam positivamente, ou seja, quanto maior o suporte social da família melhor a qualidade da relação professor-aluno. É de referir que o suporte social da família foi avaliado pelos pais separadamente, e que em ambos os casos foram encontrados resultados significativos. De acordo com o nosso conhecimento, este foi o primeiro estudo a explorar o papel do suporte social na qualidade da relação professor-aluno, incluindo em crianças com PEA. Este resultado pode estar a indicar que a presença de recursos, de instrumentais a emocionais, na família, pode ser uma fonte de *empowerment* das mesmas, em domínios diversos, incluindo na qualidade das relações que estabelecem com diferentes agentes, de terapêuticos a educativos, incluindo o professor.

No entanto, a percepção da mãe quanto à comunicação entre a família e a escola e a qualidade da relação professor-aluno, não se mostraram associadas, ou seja, o facto de a comunicação entre estes dois contextos ser melhor ou pior, parece não influenciar a qualidade da relação que a criança estabelece com o professor. No entanto, importa mencionar que, neste caso, apenas foi obtida a percepção da mãe, pelo que resultados diferentes poderiam ter sido observados, se as percepções do pai e do professor tivessem também sido incluídas no presente estudo. Considera-se, assim, fundamental a realização de mais investigação sobre este assunto, que considere diferentes informadores.

De igual forma, as características do professor e a qualidade da relação professor-aluno não se encontram relacionadas, tal como no que diz respeito às características do contexto escolar. Estes resultados, em conjunto com os anteriormente descritos, parecem apontar para a maior relevância de factores da criança e da família, para o entendimento da qualidade da relação professor-aluno. Aliado a isto, importa mencionar que características fundamentais do professor e do contexto escolar, podem não ter sido incluídas neste estudo, nomeadamente a aceitação do aluno com PEA pelos pares, ou, ainda, o tempo que o mesmo passa dentro de sala de aula e envolvido em actividades com o professor e pares.

Através da realização das regressões múltiplas efectuadas com as três variáveis significativas em estudo, constatou-se que a idade da criança, o comportamento adaptativo avaliado pela mãe e suporte social avaliado pelos pais são preditores da qualidade da relação professor-aluno. Estes resultados vão de encontro e reforçam as conclusões mencionadas anteriormente.

Conclusão

Os resultados obtidos neste estudo foram significativos na medida em que foram de acordo com alguns estudos nomeadamente entre a associação da idade e do comportamento adaptativo da criança (perspectiva da mãe) com a qualidade da relação com o professor, ou seja, as crianças mais novas e com melhor adaptação comportamental têm relações de melhor qualidade com os seus professores. E, revelou que variáveis como o suporte social associada qualidade da relação com o professor, deverão ser melhor estudadas.

Este estudo apresentou algumas limitações, nomeadamente o tamanho da amostra, que se verificou demasiado pequena, para trabalhar com o modelo de regressão linear múltipla, tendo que se utilizar o método de reamostragem (*bootstrapping*), uma técnica de simulação baseada na extracção de um número elevado de amostras (1000). Outra limitação foi a escassa literatura encontrada, inicialmente sobre a qualidade da relação professor-aluno em crianças com PEA, e posteriormente sobre a associação desta variável com as características do professor e do contexto escolar e com o suporte social da família. No entanto, importa referir que as características fundamentais do professor e do contexto escolar podem não ter sido incluídas neste estudo, tais como, a aceitação do aluno com PEA pelos pares e o tempo que o mesmo passa dentro da sala envolvido em actividades com o professor e com os pares. O facto de a comunicação que se estabelece com a escola ter sido só avaliada pela mãe, e não também pelo pai e pelo professor, poderia ter-se obtido resultados diferentes.

No que concerne aos contributos deste estudo para as investigações futuras seria importante procurar perceber melhor como o suporte social influencia a qualidade da relação que a criança estabelece com o professor, visto ter-se revelado um preditor muito significativo desta variável.

Referências Bibliográficas

- Aarons, M. & Gittens, T. (1992). *The Handbook of Autismo: A Guide for Parents and Professionals*. London: Routledge.
- APA (2002). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Climepsi Editores: Lisboa.
- APA (2013). *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Arlington, VA: Author.
- Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Barbosa, A. J., Campos, R. A., Valentim, T. A. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia* 28(4), pp. 453-461.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind and autism: a review. *Special Issue of the International Review of Mental Retardation*, 23, p. 169.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind?. *Cognition*, 21, pp. 37-46.
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress; infantile autism and the birth of the self*. New York
- Bosa, C. A. (2001). As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (2), pp. 281-287.
- Buyse, E., Verchueren, K., Boumens, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: the moderating role of classroom climate. *J Sch Psychol*, 46 (4), pp. 367-91.
- Dias, P., Soares, I., Freire, T., Rios, S. (2008). Escalas de Percepção do Comportamento de Vinculação aos 6 anos: Versão para Mães (PCV-M) e Versão para Professores (PCV-P). In M. R. Simões, C. Machado, M. Gonçalves & L. Almeida (coord.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a População Portuguesa*, vol. III. Coimbra: Quarteto.
- Eisenhower, A., Baker, B. & Blacher, J. (2007). Early Student-Teacher Relationships of Children With and Without Intellectual Disability: Contributions of Behavioral, Social and Self-Regulatory Competence. *J Sch Psychol*, 45(4), pp. 363-383.

- Ferreira, A. (2009). *A Diferenciação Pedagogia nas Aulas de Educação Física em Alunos com Perturbações do Espectro Autista*. Dissertação para a obtenção do 2º ciclo em Actividade Física Adaptada, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Portugal.
- Fowler, L., Banks, T., Anhalt, K., Der, H. & Kalis, T. (2008). The Association Between Externalizing Behavior Problems, Teacher-Student Relationship Quality, and Academic Performance in Young Urban Learners. *Behavioral Disorders*, 33(3), pp. 167-183.
- Frith, U. & Happé, F. (1994). Autism: Beyond “theory of mind”. *Cognition*, 50, pp. 115-132.
- Frith, U. & Happé, F. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 36, No. 1, doi 10.1007/s10803-005-0039-0
- Frith, U. (1998). Cognitive deficits in developmental disorders. *Scandinavian Journal of Psychology*, 39, pp. 191-195.
- Hagerman, R. (1989). Chromosomes, Genes and Autism. In Gillberg C., *Diagnosis and Treatment of Autism*. New York: Plenum Press.
- Hamre, B. & Pianta, R. (2006). Student- Teacher Relationships. In Bear, George G. & Minke, Kathleen M. (Eds), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, pp. 59-71. Washington DC.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. & Hadwin, J. (1999). *Teaching Children With Autism to Mind-Read: a Practical Guide*. Chichester: Wiley.
- Kanner (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, Vol.2, pp. 217-250.
- Kanner L, Eisenberg L (1956). Early infantile autism 1943–1955. *Am J Orthopsychiatry* 26 (3), pp. 556–66.
- Klin, A., Volkmar, F. & Sparrow, S. (2000). *Asperger Syndrome*. New York: The Guilford Press.
- Klin, Ami. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev. Bras. Psiquiatr*, Vol.28, pp. 3-11, doi:10.1590/S1516-44462006000500002
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto.

- Matos, A. P., Ferreira, A. (2000). Desenvolvimento duma escala de Apoio Social: alguns dados sobre a sua fiabilidade. *Psiquiatria Clínica*, 21(3), pp. 243-253.
- Murray, C. & Pianta, R. C. (2007). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory into Practice*, 46(2), pp. 105-112.
- Nurmi, Jari-Erik (2012). Student's Characteristics and Teacher-Child Relationships in Instruction: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 7(3), pp.177-197.
- Ozonoff, S. & Jensen, J. (1999). Brief Report: Specific Executive Function Profiles in Three Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol.29, No. 2.
- Ozonoff, S., Rogers, S., & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo – perspectivas da investigação actual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pianta, R. C. (1992). Conceptual and methodological issues in research on relationships between children and nonparental adults. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. *New Directions for Child Development*, 57, 121–129.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. *New Directions for Child Development*, 57, 61–80.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 7, educational psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Pinto, A. I., Barros S., Aguiar C., Pessanha M., Bairrão J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica* 4 (XXIV), pp. 447-466.
- Robertson, K., Chamberlain, B., Kasari, C., (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 33, No. 2, pp. 123-130.
- Schlechty, P. & Atwood, H. (2001). The Student-Teacher Relationship. *Theory into Practice*, 16(4), pp. 285-289.

- Stronge, J., Ward, T., Tucker, P. & Hindman, J. (2007). What is the Relationship Between Teacher Quality and Student Achievement? An Exploratory Study. *J Pers Eval Educ*, 20, pp. 165-184.
- Trevarthen, C. (1996). *Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tsai, L. (1989). Recent neurobiological findings in autism. In Gillberg C., *Diagnosis and Treatment of Autism*. New York: Plenum Press.
- Wing, L. (2006). *What's so special about autism?* Londres: The National Autistic Society.
- Wing, L. (1996). *El autismo para en niños y adultos- una guía pra la familia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.