

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Promoção de interacções sociais entre um jovem com Síndrome de Asperger e os pares, em contexto de escola inclusiva – estudo de caso.

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na área da Cognição e Motricidade, apresentada à Escola Superior de Educação de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Anabela Panão Ramalho.

Ana Luísa Marques Morais Pereira Pinto Ferreira

Coimbra

2011

AGRADECIMENTOS

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Andrade, (n.d)

Traçar um caminho nem sempre é fácil. Fazê-lo sozinha, seria ainda mais difícil. Ao longo da vida, pude sempre contar com o apoio de muita gente. Gente que, muito para além da esfera familiar, me soube sempre dar o apoio necessário, o empurrão certo, na hora certa. Pessoas que, de forma desinteressada, mas contudo preocupada, partilharam comigo as minhas angústias, os meus receios, as minhas apreensões, mas igualmente, os meus sucessos.

Tanto nuns momentos como noutros, soube incluir, não só os meus amigos, mas também todos os que contribuíram para que chegasse onde me tinha proposto chegar.

Este é mais um desses momentos da minha vida. Mais uma etapa se cumpre com esta dissertação.

O meu “círculo de amigos” está hoje mais completo, mais rico e mais cheio.

Passado este tempo, é hora! É hora de agradecer a todos os que contribuíram e que me apoiaram ao longo desta caminhada e que deram alento para concretizar este trabalho.

Aos meus pais, a quem devo a minha existência e de quem recebi, sempre, palavras de afecto e amor necessárias ao meu bem-estar e tranquilidade;

Ao Filipe, meu irmão, de quem recebi sempre palavras de incentivo e apoio fraterno, com quem cresci e partilhei as minhas angústias e os meus objectivos;

Ao meu marido, que soube escutar as minhas dúvidas e com quem tenho discutido muitas ideias;

Aos meus filhos, Francisco e João, que souberam “esperar” pela minha disponibilidade e que mesmo assim me receberam, sempre, com um sorriso;

À minha família em geral, pelo suporte e o amor que me têm dado, sem o qual não era possível perseguir os meus objectivos;

À Professora Doutora Anabela Ramalho, “minha” orientadora, que me ajudou no constante aperfeiçoamento deste trabalho e que teve sempre uma palavra amiga, de incentivo e consideração;

Às minhas colegas de Curso que conviveram comigo de forma mais próxima e com as quais “cresci” ainda mais.

A TODOS, OBRIGADA!

RESUMO

A escola representa um dos principais locais de interacção de crianças e adolescentes. Nela ocorre a formação de pares e a construção de amizades, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional, além de actuar como um factor de protecção social, reduzindo estados de depressão e solidão.

Os jovens usam competências sociais em todos os contextos e em particular na escola, revelando-nos que estas competências são inatas a muitos deles, mas o mesmo não acontece com os jovens com Síndrome de Asperger (SA). Embora queiram ter amigos, parecem não conhecer a “fórmula” para interagir com os seus pares.

Neste sentido pretende-se, com o presente estudo, aferir o impacto de um programa de intervenção de pares nas interacções sociais de um jovem com SA e dos seus pares, em contexto de escola regular. Dois pares foram recrutados para participar, tendo como objectivo incentivar as interacções sociais.

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados basearam-se na observação directa e no diário de bordo que ocorreu durante o recreio e hora de almoço. Durante a intervenção, os pares foram treinados para iniciar interacções sociais com o jovem SA. As interacções sociais espontâneas continuaram, mesmo depois da aplicação do programa.

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos concluir que a estratégia de intervenção de pares mediadores resultou no aumento das iniciações dos pares treinados, bem como no aumento das iniciações e as respostas do nosso jovem com SA.

Palavras-Chave: Escola inclusiva; Amizades; Síndrome de Asperger; Pares mediadores.

ABSTRACT

The school represents one of the main places of interaction of children and adolescents. On it occurs the formation of pairs and build friendships, which contributes to the cognitive and emotional development, and act as a factor of social protection, reducing the severity of depression and loneliness. Young people use social skills in all contexts and in particular at school, showing us that these skills are innate to many, but not so with young people with Asperger Syndrome (AS). Although they want to have friends, do not seem to know the "formula" to interact with their peers.

In this sense, it is intended, by the present study to assess the impact of a peer intervention program in social interactions of a young boy with AS and their peers, in the context of regular school. Two pairs were recruited to participate, aimed at encouraging social interactions.

The instruments used for data collection based on direct observation and 'logbook' that occurred during playground and lunchtime. During the intervention, the couples were trained to initiate social interactions with young SA. Spontaneous social interactions continued even after the implementation of the program.

The analysis of data collected, allowed us to conclude that the peer mediators' intervention strategy resulted in increased peer initiations trained, as well as increased initiations and responses of our youth with AS.

Key-Words: Inclusive school; Friendships; Asperser's Syndrome; Peer mediators.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE DE FIGURAS / QUADROS	viii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO	01
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO I	
1. A ESCOLA DE TODOS E PARA TODOS	08
CAPÍTULO II	
1. AS AMIZADES	12
2. AMIGOS NA ESCOLA	14
3. AS AMIZADES E AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	15
4. AS COMPETÊNCIAS SOCIAIS	16
5. AS COMPETÊNCIAS SOCIAIS E AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	19
CAPÍTULO III	
1. SÍNDROME DE ASPERGER	22
1.1 CARACTERÍSTICAS DA PERTURBAÇÃO	23
1.2 ETIOLOGIA	28
1.3 CARACTERIZAÇÃO EPIDEMIOLÓGICA DA SÍNDROME DE ASPERGER	28
1.3.1 Prevalência	29
1.3.2 Incidência	29

CAPÍTULO IV	
1. PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO	30
PARTE II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	
1. INTRODUÇÃO	39
2. MÉTODO	40
2.1 PARTICIPANTES	40
2.1.1 O Jovem	40
2.1.2 Pares	41
2.2 CENÁRIO	42
2.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS	44
2.4 PROCEDIMENTOS	45
2.5 TREINO DE PARES	46
CAPÍTULO V	
1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	52
2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
BIBLIOGRAFIA	76
ANEXOS	
ANEXO 1 – CRITÉRIOS CLASSIFICAÇÃO DSM-IV-TR	
ANEXO 2 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO DIRECTOR DA ESCOLA	
ANEXO 3 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	
ANEXO 4 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO	
ANEXO 5 – ACTIVIDADE “CÍRCULO DE AMIZADES”	

ÍNDICE DE FIGURAS / QUADROS / GRÁFICOS

FIGURA 1 - VANTAGENS PRECONIZADAS PELA FILOSOFIA INCLUSIVA (KARAGIANNIS <i>ET AL.</i> ,1999)	10
FIGURA 2 - UM MODELO DE COMPLEXIDADE SOCIAL (ADAPTADO DE MENESES, 2000)	18
FIGURA 3 - PLANTA DA ESCOLA (BLOCOS PRINCIPAIS E ESPAÇOS DE RECREIO)	43
QUADRO I - MODELO DE DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL BASEADO EM ERIKSON (1977) E WOODS (1996)	26
QUADRO II - HORÁRIO DA TURMA DO <i>PEDRO</i>	43
QUADRO III - COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	46
QUADRO IV - INTRODUÇÃO AO TRABALHO DE PARES	47
GRÁFICO 1 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO REGISTO DA FREQUÊNCIA DAS INTERACÇÕES (POSITIVAS, INTERMÉDIAS E NEGATIVAS) DO PEDRO COM OS PARES, OBSERVADAS NO BAR, RECREIO E CANTINA ESCOLAR, DURANTE AS FASES A, B E C.	53
GRÁFICO 2 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO REGISTO DA FREQUÊNCIA DAS INTERACÇÕES POSITIVAS DO PEDRO COM OS PARES, OBSERVADAS NO BAR, RECREIO E CANTINA ESCOLAR, DURANTE AS FASES A, B E C.	54
GRÁFICO 3 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO REGISTO DA FREQUÊNCIA DAS INTERACÇÕES INTERMÉDIAS DO PEDRO COM OS PARES, OBSERVADAS NO BAR, RECREIO E CANTINA ESCOLAR, DURANTE AS FASES A, B E C.	55
GRÁFICO 4 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO REGISTO DA FREQUÊNCIA DAS INTERACÇÕES NEGATIVAS DO PEDRO COM OS PARES, OBSERVADAS NO BAR, RECREIO E CANTINA ESCOLAR, DURANTE AS FASES A, B E C.	56
GRÁFICO 5 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO REGISTO DA FREQUÊNCIA DAS INTERACÇÕES (POSITIVAS, INTERMÉDIAS E NEGATIVAS) DOS COLEGAS COM O <i>PEDRO</i> OBSERVADAS NO BAR, RECREIO E CANTINA ESCOLAR DURANTE AS FASES A, B E C.	57
GRÁFICO 6 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO REGISTO DA FREQUÊNCIA DAS INTERACÇÕES POSITIVAS DOS COLEGAS DO PEDRO, OBSERVADAS NO BAR, RECREIO E CANTINA ESCOLAR, DURANTE AS FASES A, B E C.	58
GRÁFICO 7 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO REGISTO DA FREQUÊNCIA DAS INTERACÇÕES INTERMÉDIAS DOS COLEGAS COM O PEDRO, OBSERVADAS NO BAR, RECREIO E CANTINA ESCOLAR, DURANTE AS FASES A, B E C.	59
GRÁFICO 8 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO REGISTO DA FREQUÊNCIA DAS INTERACÇÕES NEGATIVAS DOS COLEGAS COM O PEDRO, OBSERVADAS NO BAR, RECREIO E CANTINA ESCOLAR, DURANTE AS FASES A, B E C.	60
GRÁFICO 9 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO REGISTO DE FREQUÊNCIA DAS INICIAÇÕES DO PEDRO AOS COLEGAS E AS RESPOSTAS DOS COLEGAS AO PEDRO, DE CADA NATUREZA, DURANTE AS SESSÕES 1, 2, 3, 4, 5 E 6 (FASE A) OBSERVADAS NO BAR, RECREIO E CANTINA ESCOLAR.	61

- GRÁFICO 10** - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO REGISTO DE FREQUÊNCIA DAS INICIAÇÕES DOS COLEGAS AO PEDRO E AS RESPOSTAS DO PEDRO AOS COLEGAS, DE CADA NATUREZA, DURANTE AS SESSÕES 1, 2, 3, 4, 5 E 6 (FASE A) OBSERVADAS NO BAR, RECREIO E CANTINA ESCOLAR. **62**
- GRÁFICO 11** - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO REGISTO DE FREQUÊNCIA DAS INICIAÇÕES DO PEDRO AOS COLEGAS E AS RESPOSTAS DOS COLEGAS AO PEDRO, DE CADA NATUREZA, DURANTE AS SESSÕES 7, 8, 9, 10, 11 E 12 (FASE B) OBSERVADAS NO BAR, RECREIO E CANTINA ESCOLAR. **63**
- GRÁFICO 12** - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO REGISTO DE FREQUÊNCIA DAS INICIAÇÕES DOS COLEGAS AO PEDRO E AS RESPOSTAS DO PEDRO AOS COLEGAS, DE CADA NATUREZA, DURANTE AS SESSÕES 7, 8, 9, 10, 11 E 12 (FASE B) OBSERVADAS NO BAR, RECREIO E CANTINA ESCOLAR. **64**
- GRÁFICO 13** - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO REGISTO DE FREQUÊNCIA DAS INICIAÇÕES DO PEDRO AOS COLEGAS E AS RESPOSTAS DOS COLEGAS AO PEDRO, DE CADA NATUREZA, DURANTE AS SESSÕES 13, 14 E 15 (FASE C) OBSERVADAS NO BAR, RECREIO E CANTINA ESCOLAR. **65**
- GRÁFICO 14** - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO REGISTO DE FREQUÊNCIA DAS INICIAÇÕES DOS COLEGAS AO PEDRO E AS RESPOSTAS DO PEDRO AOS COLEGAS, DE CADA NATUREZA, DURANTE AS SESSÕES 13, 14 E 15 (FASE C) OBSERVADAS NO BAR, RECREIO E CANTINA ESCOLAR. **66**

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SIGLAS

APA Associação Americana de Psiquiatria

CADIN Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil

CLIP Clínica Pediátrica

DA Dificuldades de Aprendizagem

DSM Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - 4.^a
ed. - Texto revisto

ICD-10 Décima Classificação Internacional de Doenças

NEE Necessidades Educativas Especiais

PDD-NOS Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento sem outra especificação

PEA Perturbações do Espectro do Autismo

PGD Perturbações Globais do Desenvolvimento

SA Síndrome de Asperger

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

ABREVIATURAS

ed. edição

et al. e outros

INTRODUÇÃO

Saí da sala de aula. Pelo caminho, cruzei-me com outros colegas e alunos. Era o furor de qualquer escola durante o intervalo – o pulsar da sua vitalidade que decorre sempre da actividade nestes ambientes. Segui em frente e dirigi-me ao bar, como já é rotina. Pedi o meu “galão” e a minha sandes e detive-me a observar o que se passava à minha volta, enquanto saboreava a primeira refeição do dia.

À minha frente, uma fila de alunos atropelava-se, na ânsia de serem servidos o mais rápido possível e desfrutar do resto do intervalo. Trocavam palavras e sorrisos, assumindo uma cumplicidade que só é possível em gente que já se conhece e que rapidamente estabelece contacto, independentemente da idade – não fosse esta uma escola integrada, que abarca vários níveis de ensino!

Percorri o bar de canto a canto, com um olhar fugitivo e detive-me, naquele momento, onde estava naquela mesma mesa, sentado como de costume, aquele jovem que, há alguns dias, me despertara a atenção.

*Reparei que, nas mãos, abria um livro do “Astérix” e depressa concluí que era o mesmo livro que abria desde que o fitei pela primeira vez, após o início daquele dia de escola. Aproximei-me dele e dirigi-lhe os “Bons dias” como é apanágio entre duas pessoas que se cruzam. Rapidamente me respondeu, com voz marcada, fazendo sobressair algumas palavras, “Sabes que o Astérix tem um amigo que transporta **menires**?” e acrescentou logo de seguida, “Sabes o que é um **menir**?” Apressei-me a responder-lhe que não. “É uma pedra.” E continuou, entusiasmado, a olhar para o livro, ao mesmo tempo que se baloiçava na cadeira, revelando algum distanciamento de tudo o resto.*

Afastei-me sem me despedir, o que ao certo não o incomodou. Durante os dias seguintes, pude observar que o livro o continuara a acompanhar e pude observá-lo, no mesmo sítio do costume, sentado sozinho naquela mesa do bar, a folheá-lo com o mesmo prazer, como se o abrisse pela primeira vez.

O cenário descrito anteriormente relata o que sucede a um jovem com Síndrome de Asperger (SA), na adolescência, uma vez que, até esta fase, não lhe foram proporcionados suportes sociais suficientes, ao longo da caminhada por ele já efectuada.

O mundo social pode ser complexo para os jovens com SA. Dificuldades em compreender as emoções, interpretar os comportamentos e as reacções dos outros, criar empatia, começar, desenvolver e terminar conversas entre pares, podem tornar as interações desconfortáveis (Associação Americana de Psiquiatria [APA], 2000). Em alternativa, interesses profundos e restritos sobre determinada temática ou tópicos específicos podem dominar a conversa (Attwood, 2007).

Em conjunto, estas características acentuam as dificuldades que os adolescentes com SA enfrentam na aquisição de competências sociais: competências utilizadas para estabelecer relações de amizade, relacionamentos baseados na emoção, trabalho de equipa, e colaboração com a família (Gutstein & Whitney, 2002). Como resultado, estas crianças, particularmente os adolescentes, podem sentir-se sozinhos, com falta das típicas amizades que assinalam as diferentes fases do desenvolvimento. Estes alunos querem construir amizades, mas não sabem como estabelecê-las ou mantê-las (Smith-Myles & Adreon, 2001).

A competência social constitui um factor da maior importância, determinante no sucesso futuro e na qualidade de vida dos adolescentes quando alcançam a idade adulta. Muitos adolescentes com SA têm sido referenciados pela falta de relações de intercâmbio de experiências, o que é uma crítica componente de competência social (Gutstein *et al.*, 2002). Sem esta motivação ou capacidade de

partilhar experiências com os outros, estes jovens não beneficiam destas valências das competências sociais, bem como do entusiasmo e alegria que a socialização acarreta em si. Muitas vezes, repetidamente, tentam socializar-se e falham. Em resultado, refugiam-se em objectos concretos como os computadores e os livros. Estes jovens continuam a isolar-se de situações de índole social e muitas vezes, estas situações impedem que os outros possam observar e valorizar as suas capacidades e potencialidades.

À medida que os indivíduos com SA avançam para a adolescência, as situações sociais, naturalmente, tornam-se mais complexas, o que destaca o défice na competência social. Esta falta de competência, e repetidas falhas em situações sociais, torna estes jovens mais susceptíveis à ansiedade, depressão e solidão (Attwood, 2003).

Daqui, será fácil compreender e respeitar a dura caminhada que estes jovens enfrentam assim que iniciam a adolescência. Numa escola que se pretende inclusiva e reveladora de afectos, a forma como promovemos a adaptação dos jovens com SA, confere-lhe ainda uma dimensão maior. A escola chamou para si, ao longo de décadas de existência, um conjunto de valências, onde confluem diversos valores. Por um lado, o conhecimento académico, acrescido de valor científico. Mas simultaneamente, valores emocionais e afectivos que a tornam por vezes, tão familiar.

É nesta última vertente da escola que nos revemos, mas é ela também que, por ser tão inspiradora, pode em muitos aspectos revelar-se incompreendida aos olhos destes jovens para quem os outros são os amigos, com os quais ainda não descobriram o verdadeiro significado da palavra amizade, tornando ainda mais ambígua a aproximação que, espontaneamente, fazemos ao outro.

Os amigos são vitais na vida de todas as crianças e adolescentes. As amizades podem ser úteis durante os períodos de transição, servir de modelo ou dar apoio emocional e constituir oportunidades de desenvolvimento de comportamentos sociais e de comunicação ajustados (Correia, 2005).

Por assim ser, traçamos o nosso caminho, procurando mediar este processo. Acreditamos que a *ponte* deve ser estabelecida no relacionamento e fortalecimento de relações, na aproximação entre estas duas margens – os jovens com SA e o reforço de verdadeiras amizades, duradouras, mas igualmente reveladoras. Esta é sem dúvida uma travessia que cumpre uma dupla finalidade, na medida em que fortalece laços afectivos e humaniza cada uma das partes intervenientes no processo.

Esta dissertação está organizada em duas partes: uma primeira parte, onde procedemos ao enquadramento teórico e revisão da literatura e uma segunda parte, onde descrevemos o nosso estudo empírico.

No que se refere ao primeiro capítulo, fazemos uma abordagem à filosofia inclusiva, apresentando algumas das suas vantagens e a importância dos pares no processo da educação inclusiva.

No segundo capítulo, abordamos as amizades e as competências sociais, de uma forma mais pormenorizada, tanto a nível geral, como no que se refere às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em particular.

No terceiro capítulo e quarto capítulos descrevemos a SA, fazendo uma descrição acerca da evolução do conceito e apresentando as principais características, na adolescência, bem como a etiologia e a caracterização epidemiológica da síndrome. Procedemos a uma revisão da literatura dos estudos já efectuados acerca dos programas/estratégias mais eficazes nesta fase da adolescência, com intervenção dos pares, com o objectivo de melhorar as competências sociais dos jovens com SA e estabelecer amizades.

Na segunda parte da dissertação, apresentamos um estudo empírico. Trata-se de um estudo de caso, onde se pretende aumentar a quantidade e a qualidade das interações entre o aluno-alvo (jovem com SA) e um grupo de pares.

Apresentamos ainda a descrição dos instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados na implementação de um programa de intervenção com os pares. Procedemos à apresentação e discussão dos resultados e tecemos as

considerações finais, onde fazemos alguns comentários acerca das conclusões principais do nosso estudo. Por fim, apresentamos os anexos com todos os documentos utilizados.

“Contigo aprendemos a apreciar, a respeitar e a gostar de um ser diferente. É muito fácil aceitar e gostar dos que são iguais a nós, mas fazê-lo com alguém diferente é muito difícil, e tu ajudaste-nos a consegui-lo. És uma gaivota e tens de seguir o teu destino de gaivota.

Tens de voar. Quando o conseguires, Ditosa, garanto-te que serás feliz, e então os teus sentimentos para connosco e os nossos para contigo serão mais intensos e belos, porque será a amizade entre seres totalmente diferentes”.

Sepúlveda (2002, 92,93)

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1. A ESCOLA DE TODOS E PARA TODOS

Ao longo dos anos, a educação das crianças com NEE foi sofrendo algumas alterações. A partir da década de 90, com a Declaração de Salamanca, surge o conceito de escola inclusiva, em que se proclama a necessidade de fazer com que a escola, com qualidade, chegue a todos os cidadãos, não obstante as suas diferenças, promovendo, deste modo, a igualdade de oportunidades. Nesta declaração considera-se que as escolas inclusivas são “*os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos*” (UNESCO, 1994, 9).

Correia (2005) refere que a inclusão é vantajosa no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designadamente para os alunos com NEE.

Neste sentido, Skrtic, Sailor e Gee (1996), citados por Morgado (2003), referem que uma comunidade educativa inclusiva deverá permitir que:

- os alunos que possuem mais capacidades e competências possam prosseguir de acordo com o seu ritmo;
- os alunos, cujo progresso é mais lento, maximizem as suas capacidades, através de estratégias e do seu envolvimento nos temas e actividades da sala de aula;
- os alunos com dificuldades específicas tenham acesso aos apoios de que realmente necessitam.

Para tal, exige-se que a escola considere a totalidade dos alunos; considere e respeite os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos; e acolha e gira os diversos interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos (Garcia, 1996 & Salend, 2001, citados por Morgado, 2009).

A educação inclusiva possibilita um novo olhar para os indivíduos, uma nova forma de estes se verem e de verem os outros. *“Das pessoas aprenderem a conviver nas diferenças, nas mudanças, naquilo que está para além das imagens. Uma oportunidade para as pessoas poderem apostar no outro, dar vida, criar, recriar, transformar”* (Almeida, 2005, 23).

Para Ainscow (1998), a diferença constitui um valor, sendo a escola um lugar que proporciona interacção de aprendizagens significativas a todos os alunos, com base na cooperação e na diferenciação inclusiva.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) apresentam um conjunto de vantagens preconizadas pela filosofia inclusiva, uma vez que:

- permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, sempre que os professores facilitam a interacção e a comunicação, o desenvolvimento de amizades e a realização de trabalho entre pares, tornando-se os alunos mais sensíveis, compreensivos e respeitadores, aprendendo a crescer e a conviver com a diferença;
- facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social do aluno, através de constantes interacções com os seus pares;
- prepara para a vida na comunidade, porque quanto mais tempo o aluno com NEE estiver em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho educacional, social e ocupacional e melhor a sua adaptação à vida na comunidade;
- evita os efeitos negativos da exclusão, pois os ambientes segregadores são muitas vezes prejudiciais para os alunos com NEE.

Estas vantagens, bem como outras respeitantes à filosofia inclusiva, podem ser observadas na figura 1.



Figura 1 - Vantagens preconizadas pela filosofia inclusiva (Karagiannis *et al.*,1999)

Na perspectiva da filosofia inclusiva, é reconhecido ao aluno com NEE o direito de aprender junto dos seus pares sem NEE, possibilitando-lhe aprendizagens análogas e interações sociais adequadas, não descurando o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença e de participação activa na vida escolar, nem esquecendo a resposta a dar às suas necessidades específicas. Além disso, essa mesma filosofia inclusiva pretende retirar ao aluno com NEE o estigma da deficiência.

A educação inclusiva traz, igualmente, benefícios aos alunos sem NEE: permite-lhes perceberem a diferença de uma outra forma, aceitando-a e

respeitando-a; os alunos aprendem que cada um, independentemente dos seus atributos, tem sempre algo com valor a oferecer aos outros (Correia, 2005).

Nesta linha de pensamento, Vandercook, Fleetham, Sinclair e Tetlie (1988), citados por Karagiannis *et al.* (1999) referem que todas as crianças se enriquecem por terem a possibilidade de aprender umas com as outras, se desenvolvem para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as competências e os valores necessários para a comunidade apoiar a inclusão de todos os cidadãos.

Para Smith *et al.* (2001), citados por Correia (2005), os alunos com NEE só se sentem incluídos na verdadeira aceção do termo na escola e no grupo quando são, a nível académico, apreciados pelo professor e, no campo social, aceites pelos seus pares. Para isso importa, promover um clima de amizade entre todos os alunos, sensibilizando-os para a filosofia inclusiva.

“As amizades estão de facto no cerne de que todos precisamos uns dos outros. São as nossas amizades que nos permitem ser membros activos e protegidos da comunidade. As amizades ajudam a garantir que fazer parte da comunidade – em vez de apenas estar na comunidade – é uma realidade para todos!” (Strully & Strully, 1999, 183).

CAPÍTULO II

Ter amigos é fundamental na vida das crianças e jovens. Estudos, como os de Parker e Asher (1993) e Hartup e Sancílio (1986), indicam que as relações mútuas e construtivas entre pares estão intimamente ligadas a resultados positivos de desenvolvimento e poderão ter efeitos positivos na vida adulta.

Nesta parte do trabalho, vamos debruçar-nos sobre a importância das amizades para a construção social da criança, bem como a sua implicação para as crianças com NEE, nas relações com os seus pares. Teremos ainda oportunidade de reflectir acerca da importância das competências sociais no desenvolvimento do ser humano, em geral, e das crianças com NEE, em particular.

Numa perspectiva mais abrangente, as competências sociais são essenciais para o funcionamento do indivíduo. O ser humano não pode desenvolver-se e prosperar no mundo sem a capacidade de comunicar e interagir com os outros. A nossa sociedade está a tornar-se cada vez mais diversificada e a capacidade de nos adaptarmos a novas situações e interagir com diferentes pessoas é essencial para o sucesso individual de cada um. Em última instância, estas competências são igualmente essenciais para o sucesso na escola.

1. AS AMIZADES

A investigação, a partir da década de 90, tem revelado que a capacidade de uma criança ou jovem em estabelecer relações de amizade com os seus pares terá

efeitos positivos, significativos, no seu desenvolvimento social e psicológico. Por exemplo, a criança que tem amigos revela padrões de raciocínio diferentes sobre os acontecimentos sociais e comporta-se de forma diferente das crianças com dificuldades em manter amizades (Parker *et al.*, 1993). Numa perspectiva de desenvolvimento social, as amizades são um importante facilitador de resposta emocional e podem ser um impulsionador de comportamentos pro-sociais (Costin & Carleson Jones, 1992). Também as amizades na infância poderão actuar como um atenuador das perturbações psiquiátricas que podem surgir na vida, mais tarde (Goodyer, Herbert, Tamplin, Secher, & Pearson, 1997).

As amizades propiciam um contexto único de aprendizagem, na medida em que as crianças são capazes de desenvolver comportamentos sociais competentes (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996, citados por Lopes *et al.*, 2006). As crianças que tenham amigos têm mais oportunidades de praticar as competências sociais e construir relações saudáveis com os seus pares (Vaughn, *et al.*, 2000). As relações sociais proporcionam às crianças, intimidade e suporte (Howes, 1990), as quais dão o seu contributo distinto, necessário ao seu desenvolvimento. Hartup e Sancilio (1986) destacaram três efeitos positivos que se obtêm apenas no contexto das amizades. Em primeiro lugar, ter amigos permite às crianças aprender as competências sociais necessárias e desenvolver continuamente o seu reportório de comportamentos sociais. Em segundo, as amizades providenciam os recursos cognitivos únicos às partes envolvidas. Por último, as necessidades emocionais podem ser satisfeitas através dos laços de amizade estabelecidos na infância.

A teoria interpessoal do desenvolvimento de Sullivan (1953) destaca que a amizade permite às crianças uma oportunidade única para satisfazer as suas necessidades de convivência e reciprocidade. De acordo com esta perspectiva teórica, a amizade é uma necessária condição para o desenvolvimento saudável e aquisição de competências sociais. Ensina as crianças a descodificarem os sentimentos e pensamentos dos outros e a agir altruisticamente (McGuire &

Weisz, 1982). Neste sentido, as relações estabelecidas entre pares, criam um contexto psicológico que encoraja a cooperação e facilita a resolução de conflitos (Amitia, 1996). Através da formação e manutenção de relações de amizade, um conjunto muito específico de competências sociais relacionadas com a amizade, evolui (Berndt, 1990, citado por Lopes *et al.*, 2006). As interações entre pares funcionam como modelos para relações de amizade futuras. Portanto, a amizade oferece oportunidades únicas às crianças e jovens; conseqüentemente, não ter acesso a estes contextos, resultará em prejuízo, com efeitos perturbadores no seu desenvolvimento (Burk, 1996).

2. AMIGOS NA ESCOLA

De acordo com a revisão da literatura efectuada, registamos que a amizade também tem benefícios significativos no meio escolar. Um estudo de crianças no Jardim de Infância defendia a ideia de que aquelas que revelavam maior índice de apoio dos pares e menores níveis de solidão estavam mais predispostos para gostar da escola durante um período de tempo superior (Ladd & Coleman, 1997). Não só as crianças que convivem com colegas mostram ganhos significantes em “gostar da escola” e “atitude favorável em relação à escola” ao longo do tempo (Ladd *et al.*, 1997), mas as relações saudáveis também inspiram sentimentos de autonomia, iniciativa e assiduidade (Gold & Yanof, 1985). A actividade social intensa, a resolução frequente de conflitos e uma melhor performance na resolução de tarefas caracterizam o comportamento das crianças com amigos (Bagwell & Newcomb, 1995). Cada uma destas competências é importante na medida em que podem encorajar um comportamento apropriado e construtivo na sala de aula, bem como beneficiar e desenvolver as competências sociais ao longo da vida.

Coolahan, Fantuzzo, Mendez e McDermott (2000) relataram três tendências relativas à amizade na sala de aula. Primeiro, observaram que os jovens, que eram

capazes de manter interações positivas com os seus pares, também participavam activamente nas actividades de aprendizagem da sala de aula. Verificaram que estes jovens mostravam atitudes significativamente mais positivas em relação à aprendizagem do que os outros que não se envolviam em jogos com os pares.

Segundo, os professores avaliavam os jovens que estavam desligados das actividades com os seus pares, como desatentos e passivos. Os professores entendiam que estes jovens revelavam baixos níveis de motivação. Finalmente, os professores avaliavam os jovens que não desenvolviam actividades com os seus pares, como reveladores de problemas de conduta e hiperactividade na sala de aula. Esta pesquisa sugere então que, as interações entre pares promovem os ambientes de aprendizagem. As amizades incentivam o desenvolvimento das actividades da sala de aula e as aprendizagens.

Não ter amigos tem uma série de efeitos negativos nas crianças e jovens e no seu desenvolvimento escolar. Os que são rejeitados estão mais sujeitos a tornarem-se “vítimas” e ao tratamento negativo na escola, ao mesmo tempo que manifestam solidão e um desejo de evitar a escola. Um decréscimo na participação na sala de aula está igualmente associado a um nível de rejeição dos pares. No fim de tudo, as crianças que são rejeitadas têm um pior desempenho no meio académico (Buhs & Ladd, 2001). Tendo em conta tudo o que anteriormente foi mencionado podemos referir que um programa que incentiva a capacidade das crianças criarem relações com os seus pares terá um impacto positivo no contexto social da escola.

3. AS AMIZADES E AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

As crianças com NEE tendem a mostrar certos padrões de realização e manutenção da amizade que são comparativamente diferentes dos mostrados pelas crianças sem NEE.

Brown (1999), num estudo que realizou, concluiu que as crianças com NEE participavam em menos actividades de índole social e gostavam mais de interagir com adultos de forma individual, do que com os seus colegas sem NEE. As crianças e jovens sem NEE eram mais vezes vistos em pequenos grupos do que os outros. Em contrapartida, as crianças e jovens com NEE estavam mais envolvidos em actividades solitárias sem a interacção com os seus pares sem NEE. As diferenças observadas nos padrões sociais das crianças com NEE parecem predispor-las ao isolamento e interacção limitada na escola. Assim, estas crianças são menos susceptíveis de serem menos capazes de formar amizades e de se ligar com os seus pares.

A acrescentar ainda que, à quantidade e tipos de amigos, a qualidade das amizades diferem igualmente das crianças com NEE. Quando analisadas as percepções das crianças em relação à qualidade das amizades, Vaughn e Elbaum (1999) não encontraram diferenças nas percepções de companheirismo entre as crianças com Dificuldades de Aprendizagem (DA) e as outras, embora as diferenças fossem evidentes nos níveis de intimidade e de apoio à auto-estima. As crianças com NEE pareciam apresentar níveis comparáveis de camaradagem com os seus amigos, embora se apresentassem óbvias discrepâncias na qualidade das amizades na globalidade, entre as crianças com NEE e aquelas que as não tinham. Durante o período da adolescência, autores como Coie, Dodge e Cappotelli (1982); Hatzichristou e Hopf (1996), citados por Lopes *et al.* (2006) mencionam a competência física e a competência social como motivos fundamentais da aceitação no grupo de pares.

4. AS COMPETÊNCIAS SOCIAIS

As relações das crianças e jovens com os seus pares desempenham um papel primordial e de extrema relevância na aquisição e domínio das competências sociais tendo em vista o desenvolvimento de um comportamento socialmente

adaptado. A forma como a criança assume comportamentos sociais adaptados e inibe os comportamentos de isolamento determina a qualidade das relações com pares (Crick & Dodge, 1994, citados por Lopes, *et al.*, 2006). De salientar que se observa uma relação de causalidade mútua entre as competências sociais e os relacionamentos entre pares, o que significa que a qualidade das relações entre pares é, simultaneamente, o ponto de partida e chegada das competências sociais.

A competência social é um conceito lato, utilizado para descrever o comportamento social, a compreensão e utilização de habilidades sociais e a aceitação social (Haager & Vaughn, 1995, citados por Lemos & Meneses, 2002). Refere-se sobretudo às competências de interacção com o mundo social, embora se encontrem outras definições na literatura de âmbito mais abrangente.

A competência social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e no funcionamento adaptado na escola, afectando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização académica. Refere-se a um conjunto de comportamentos aprendidos, socialmente aceites. Uma boa competência social permite interacções eficazes com os outros e previne relações socialmente inaceitáveis (Gresham & Elliot, 1984, citados por Lemos & Meneses, 2002). As crianças capazes de partilhar, iniciar interacções positivas, ajudar, pedir ajuda, quando precisam, e estabelecer relações de proximidade, quando necessitam, serão bem sucedidas nas suas relações, o que se revela uma das mais importantes tarefas do seu desenvolvimento.

Tal como refere Meneses (2000), o conceito “relação com pares” é genérico e caracteriza as interacções que são semelhantes quanto à idade e/ou nível de desenvolvimento. Atentemos, então, nos diferentes níveis de complexidade que estas relações assumem no desenvolvimento das competências sociais, observando a figura 2, apresentada na página seguinte.

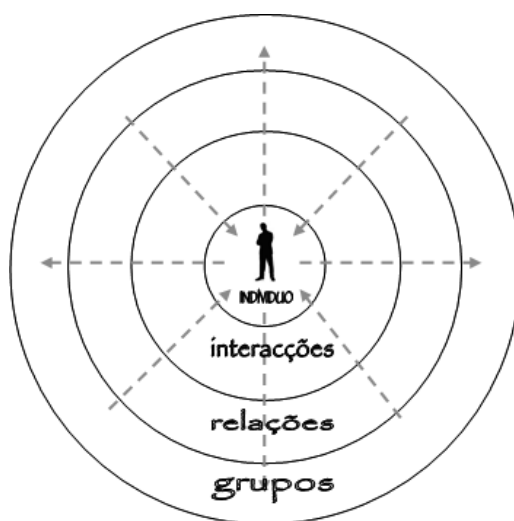


Figura 2 - Um modelo de complexidade social (adaptado de Meneses, 2000)

Temos em primeiro lugar, o indivíduo como referência central, num segundo nível as interações, no nível seguinte as relações e finalmente os grupos (Rubin, Bukowisk & Parker, 1998). Este modelo de complexidade social realça a existência de uma influência mútua entre os diferentes níveis. Assim, as dificuldades que o indivíduo possa experienciar, nos níveis mais básicos da hierarquia, vão certamente condicionar o sucesso nos níveis mais elevados, nomeadamente no grupo.

A interação constitui um dos níveis mais simples deste modelo acerca da complexidade social. A forma e a trajetória das interações são determinadas pelo cariz das relações em que estas ocorrem, pelas características do indivíduo e pelo objectivo por ele apontado para a interação. A compreensão que o indivíduo tem dos sentimentos do outro e da situação social em que a interação social decorre, é de igual forma determinante. Shores (1987) definiu interação social, como um processo recíproco no qual as crianças iniciam e respondem eficazmente aos estímulos sociais apresentados pelos seus pares. Esta importância atribuída às interações sociais na base das quais estão as competências sociais

deve-se ao reconhecimento de como estas capacidades são essenciais para os indivíduos se adaptarem aos diversos contextos e às suas especificidades.

Muito frequentemente, estas interações prolongam-se e dão origem às relações e, de acordo com a figura anteriormente apresentada, as relações são determinadas pelas interações anteriormente partilhadas e pela expectativa que cada um tem acerca das interações futuras (Rubin *et al.*, 1998). A natureza destas relações é definida essencialmente pelas características dos seus elementos e das interações.

As relações decorrem muitas vezes no seio do grupo, no qual encontramos a sua própria definição, e podem ser definidas como redes de interações com fronteiras mais ou menos definidas. O grupo tem propriedades próprias e desenvolve processos específicos, como a organização hierarquizada, definindo o tipo de relações e interações desejadas (Rubin *et al.*, 1998).

De acordo com Asher (1990) existem dois indicadores que parecem determinar a competência social da criança e dos jovens em geral. O primeiro refere-se à qualidade do comportamento social exibido pela criança em determinado contexto social e um outro ao estatuto social que a criança adquire no grupo de pares.

5. AS COMPETÊNCIAS SOCIAIS E AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A capacidade de fazer amigos pode estar associada com a demonstração de certas características desejadas. As competências sociais parecem ser um dos mais importantes factores de formar amizades na infância (Mendelson, Aboud & Lanthier, 1994). Enquanto as crianças mais populares demonstram maiores níveis de sociabilidade e de capacidade de aprendizagem, bem como baixos níveis de agressividade e rejeição, as crianças que são rejeitadas mostram um comportamento oposto.

No que diz respeito às crianças com NEE, Nowicki (2001) refere que estas crianças têm défices significativos nas competências sociais. A autora referencia ainda um estudo clássico que estabelecia a relação entre competências sociais e *status* social. Este estudo concluiu que, em particular, a competência nas relações sociais está correlacionada com a aceitação pelos pares, considerando que a falta de competências sociais resulta em rejeição ou afastamento dos pares (Coie *et al.*, 1982, citados por Lopes *et al.*, 2006).

Não apenas os dados empíricos suportam esta ideia, mas também Nowicki (2001) verificou que, de acordo com testes mais subjectivos, tanto os professores como os pares se apercebem que os alunos com NEE são mais “fracos” ao nível das competências sociais. Estes alunos têm igualmente menos oportunidade de formar amizades.

Nowicki (2001) salientou ainda que, em todos os estudos revistos, os professores classificavam os alunos com NEE de forma inferior no *status* social do que os seus pares com competências sociais. Igualmente, dois terços dos alunos com DA eram classificados com valores inferiores no *status* social do que os colegas, sugerindo um défice no funcionamento social. Um estudo de Pudlas (2003) mostrou que o auto-conceito das crianças e jovens diferem, dependendo da existência ou não de uma deficiência, o que por sua vez, poderá influenciar os seus comportamentos. Nesta pesquisa, este autor revela que estes resultados evidenciam que as crianças com NEE revelam baixa auto-estima e agem em conformidade. Portanto, incentivar as competências sociais com as crianças com NEE poderá proporcionar-lhes algumas vantagens na formação de amizades e evitar o isolamento social. Como salientado anteriormente, o desenvolvimento destas competências resultará em significantes benefícios para estas crianças e jovens, quer no plano académico, quer ao longo da vida futura.

O défice de competências sociais é o grande desafio para as crianças que se incluem nas Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Neste espectro incluem-se o Autismo, o SA e a Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento sem

outra especificação (PDD-NOS), uma vez que são um grupo de perturbações caracterizadas por défices nas interações sociais, na comunicação e padrões de comportamento restritos e repetitivos (APA, 2000).

Estas crianças têm muitas dificuldades nas competências sociais, pelo que tendem a “*lutar*” com o desenvolvimento de amizades nesta fase da vida. Muitas querem fazer amigos e o seu embaraço poderá torná-las socialmente isoladas ou rejeitadas (Marriage, Gordon, & Brand 1995).

CAPÍTULO III

1. SÍNDROME DE ASPERGER

Em 1944, Hans Asperger descreveu, pela primeira vez, a SA quando observou algumas características sociais pouco comuns, semelhantes entre um grupo de crianças que eram acompanhadas na sua clínica (Attwood, 2007). Observou também alguns atrasos na sua maturidade e raciocínio social, manifestando baixo controlo emocional e uma preocupação particular em algumas áreas de interesse (Attwood, 2007). Verificou ainda que muitas características sociais eram invulgares, quando comparadas com outras crianças da mesma idade.

Embora documentada em 1944, no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM), apenas foi reconhecida como diagnóstico pela APA na quarta edição, publicada em 1994. Presentemente, a revisão da DSM-IV-TR, caracteriza a SA com base em duas características primárias: dificuldades de interação social e padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados (APA, 2000). Para ser feito um diagnóstico, não deverá existir um desvio significativo no desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

A SA é uma variante do espectro de perturbações, comumente chamado de PEA. Esta terminologia foi primeiro adoptada por Wing e Gould (1978) que observaram características semelhantes entre três diagnósticos: Perturbação Autista, SA e PDD-NOS.

Embora as três perturbações partilhem algumas semelhanças, as características variam muitas vezes na incidência, e caem ao longo de um espectro.

A SA é muitas vezes referenciada como uma das perturbações menos severas das PEA, e tem sido muitas vezes utilizada em alternância, como uma característica do autismo. A diferença básica entre ambos os diagnósticos é a de que o desenvolvimento da linguagem sofre um atraso para os que se inscrevem no domínio do autismo, enquanto que os referenciados pela SA desenvolvem a linguagem a um mesmo nível que as crianças em geral, com a mesma idade. (Ozonoff, South & Miller, 2000).

À medida que as crianças entram na adolescência, as diferenças entre ambos os diagnósticos desaparecem muitas vezes e os estudos têm demonstrado ligeira variação no funcionamento cognitivo, sintomatologia actual, sintomatologia histórica entre os dois grupos (Ozonoff *et al.*, 2000). De facto, estes autores verificaram que a maior parte das diferenças na linguagem entre ambos os diagnósticos desapareciam em meados da idade da adolescência. Surge ainda alguma controvérsia em considerar estes diagnósticos em separado.

1.1. CARACTERÍSTICAS DA PERTURBAÇÃO

Como já foi referido anteriormente, são necessárias duas características básicas para ser feito o diagnóstico da SA. De acordo com a DSM-IV-TR, estas características incluem prejuízo qualitativo na interacção social e um padrão repetitivo de comportamentos, interesses e actividades (APA, 2000). As características sociais são muitas vezes verificáveis e podem ser um indicador para um primeiro diagnóstico. A DSM-IV-TR acentua a ideia de que um diagnóstico requer pelo menos dois dos quatro critérios de comprometimento

social no comportamento não-verbal, relações entre pares, partilha espontânea de alegria e entusiasmo e reciprocidade social e emocional (APA, 2000).

As mudanças para o comportamento não-verbal prevalecem na SA, com dificuldades em fazer a leitura e compreensão do corpo e das expressões faciais, bem como estabelecer contacto ocular e adequada postura corporal (APA, 2000). As relações entre pares são muitas vezes inexistentes devido à imaturidade social ou incapacidade de jogar, manter uma conversa, imaginação e reciprocidade necessárias para manter interações apropriadas. Estes jovens falham, muitas vezes, na partilha de interesses e realizações, um assunto comum no diálogo com os outros (APA, 2000). Revelam ainda dificuldades na resposta às interações com os outros. Isto pode incluir os avanços e retrocessos do discurso, responder aos elogios dos outros ou responder emocionalmente a outra pessoa.

No que diz respeito à primeira componente da síndrome, prejuízo qualitativo na interação social, a falta de alguns conteúdos sociais elementares torna as relações básicas e as amizades difíceis de estabelecer e manter. As relações sociais são complexas e requerem um elevado grau de introspecção para compreender as intenções dos outros, os seus pensamentos e comportamentos. Para além de que, as relações sociais variam constantemente de acordo com os contextos. As mudanças de lugar, intervenientes e as diferentes situações determinam, em conjunto, a maneira de responder e alteram a forma de adequar o comportamento a cada uma das situações. Devido a esta complexidade, as situações sociais são muitas vezes incompreendidas e evitadas. Prevalece ainda, muitas vezes, a crença de que as crianças com SA não gostam de socializar-se com os outros. No entanto, é agora conhecido que eles querem interagir muitas vezes, mas não sabem como fazê-lo (Smith-Myles & Adreon, 2001).

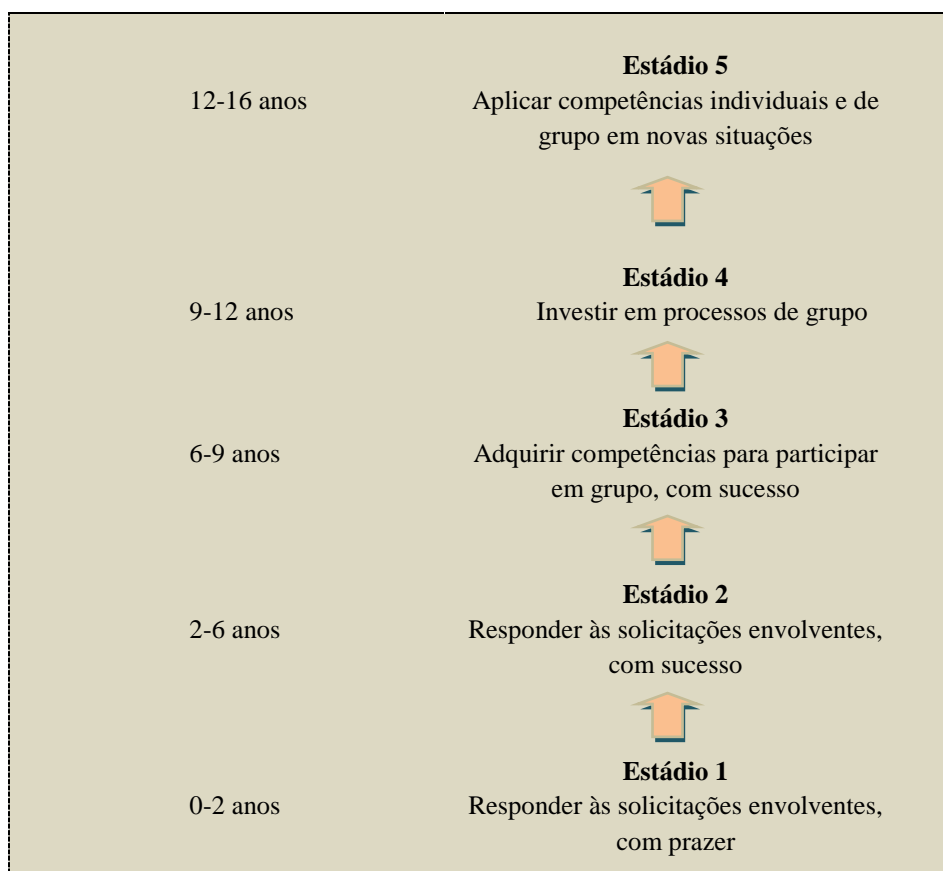
Quando as crianças atingem a fase da adolescência tomam maior conhecimento das suas dificuldades com as questões sociais. Os jovens com SA não são imunes ao turbilhão de problemas de identidade que os jovens em geral

enfrentam na adolescência. O quadro apresentado na página seguinte (Quadro I) descreve um modelo de desenvolvimento sócio-emocional e de amadurecimento.

O desenvolvimento é visto numa perspectiva evolutiva e previsível. Os cinco estádios propostos assentam nos estudos de Erikson (1977) e Wood (1996), citados por Howlin (2003), em que o desenvolvimento é prefigurado como um palco dinâmico entre a identidade de cada um e os aspectos sociais envolventes.

Do estádio 3 para o estádio 5 assistimos a um amadurecimento social, que se desenvolverá de forma paralela às dificuldades de ajustamento enfrentadas pelos jovens com SA. Neste modelo, as relações com os pares assumem progressivamente um papel central e fundamental. O progressivo desenvolvimento do jovem torná-lo-á mais competente e independente em situações sociais e diminuirá a sua necessidade de acompanhamento e supervisão de um adulto. Na escola, é importante que toda a equipa tome consciência deste processo e providencie segurança e consistência relacional, de acordo com estratégias e programas de intervenção adequados.

Quadro I - Modelo de desenvolvimento sócio-emocional baseado em Erikson (1977) e Woods (1996), adaptado de Holwin, 2003



A adolescência transporta consigo uma maior introspeção e conhecimento de si próprio, bem como ajuda a ultrapassar alguns obstáculos na compreensão da atitude dos outros. Estas aquisições permitem internalização de pensamentos negativos, revelando um adolescente autocrítico e consciente em contexto social (Attwood, 2007). A ansiedade, a depressão e a solidão são muitas vezes, repercussão destes défices sociais e são muito comuns nos adolescentes com SA (Attwood, 2004).

A segunda componente da síndrome, padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados, pode tomar algum tempo, conversa e pensamento a estas crianças (APA, 2000). Esta perspectiva é impulsionada por uma preferência pelas semelhanças e uma intensa preocupação

com interesses particulares (Attwood, 2007). Os interesses são mais do que um passatempo, na medida em que envolvem a retenção de factos, objectos e informação (Attwood, 2007).

Estes interesses podem ser invulgares, incluindo fascínio por escavadoras, diferentes máquinas, pontes e semáforos. Quando em conversa com os outros, estes assuntos podem ser o único assunto de conversa, provocando um distanciamento dos jovens com SA em relação aos seus pares. Estas características são ainda encorajadas por alguma intransigência em relação à mudança e uma invulgar adesão às regras, rotinas e rituais. Para um mero observador, os rituais e as rotinas podem parecer pouco funcionais e que não servem um propósito ou objectivo. Por exemplo, o jovem com SA cria rotinas e define, muitas vezes, um caminho para se dirigir para a sua mesa, na sala de aula. Uma alteração a estes rituais pode causar muito *stress* e ansiedade. As rotinas são altamente valorizadas e as alterações podem causar significativa ansiedade (Attwood, 2007).

Os padrões repetitivos e restritos de comportamento podem acentuar as dificuldades que estes indivíduos enfrentam ao nível das interações sociais e, mais em particular, nas amizades. As situações sociais caracterizam-se muitas vezes pela falta de uma estrutura e regras claras; a natureza da conversa muda de acordo com o contexto e os intervenientes. Por exemplo, a mesma linguagem que é utilizada para falar para um professor, não é a mesma que é utilizada para falar com os seus pares. Isto pode ser desesperante e preocupante para o indivíduo que recai na rotina de comportamentos. Os seus pares tendem a ficar aborrecidos com a ausência de reciprocidade nas conversas se o jovem com SA domina a conversa com os seus interesses mais pessoais e particulares. Os pares podem alienar os jovens com esta síndrome, deixando muito pouco espaço para criar relações. Em resultado, as rotinas e os interesses restritos que confortam estes indivíduos tornam-se menos desejáveis nas situações sociais. Os aspectos mais valorizados

nos critérios de diagnóstico, referidos na DSM-IV-TR, podem ser observados pormenorizadamente no Anexo 1.

1.2 ETIOLOGIA

Na origem da SA não estão traumas emocionais, negligência ou falta de afecto. Esta síndrome resulta de uma alteração no desenvolvimento, causada pela disfunção de estruturas e sistemas cerebrais específicos (Attwood, 1998). Em alguns casos da SA, é sugerida a componente genética, uma vez que um dos pais (normalmente o pai) manifesta o quadro completo ou pelo menos alguns traços associados a esta perturbação (Bauer, 1995).

1.3 CARACTERIZAÇÃO EPIDEMIOLOGICA DA SÍNDROME DE ASPERGER (PREVALÊNCIA / INCIDÊNCIA)

Até ao ano de 1990, a opinião prevalente defendia que a SA era uma variante do autismo. Neste momento, existe uma forte tendência para considerar ambas as síndromes como expressões distintas de um mesmo quadro patológico (Araújo, 2006) visto que a Décima Classificação Internacional de Doenças (ICD-10) e a DSM-IV-TR incluem ambas entre as Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD). Desta forma, a SA é tida como um subgrupo das PEA e possui critérios de diagnóstico específicos (Attwood, 1998). Tal como nos diz este autor, a criança com SA não tem simplesmente uma forma leve de autismo, mas uma expressão diferente. Por este motivo, a SA é considerada como distinta do Autismo Infantil, com características próprias e manifestações peculiares (Santos & Sousa, 2005). Isabelle Rapin (1990), neurologista especializada em autismo, defende que as duas condições podem ser diferentes a nível biológico mesmo que, por vezes, se assemelhem a nível comportamental.

A investigação mais recente indica os 8 anos de idade, como idade média para diagnóstico, no entanto, o intervalo vai desde a infância à idade adulta

(Eisenmajer *et al.*, 1996). Os primeiros indícios da SA são referidos pelos pais destas crianças, por volta dos 30 meses, ao contrário do que ocorre no caso das crianças com autismo, cujos pais manifestam receios e ansiedade por volta dos 18 meses de idade da criança (Howlin, 1998).

1.3.1 Prevalência

Os estudos levados a cabo até à actualidade sugerem que a SA é mais comum que o autismo clássico. Enquanto o autismo clássico tem uma taxa de prevalência de 4 em cada 10 000 crianças, estima-se que, a SA, esteja na faixa de 20 a 25 por cada 10 000 crianças (Bauer, 1995). Estudos levados a cabo por Gillberg e Gillberg (1989) estimam que a prevalência da SA, em crianças suecas, em idade escolar, é de 10% a 26% em 10 000. A confirmarem-se estes dados, esta proporção é duas vezes superior em relação à encontrada na forma típica de autismo, cuja prevalência se situa em 4% a 10% em 10 000 (Frith, 1991).

Segundo estudos norte-americanos recentes, existem em Portugal cerca de 65 mil autistas. Pela primeira vez, a nível nacional, realizou-se um estudo sobre Autismo, que concluiu que 1 em cada 1000 crianças portuguesas sofre de alguma PEA, onde se inclui claramente, a SA (Oliveira, 2005).

1.3.2 Incidência

Os estudos também demonstram que a SA é mais comum em rapazes do que em raparigas, numa proporção de 4:1 (Ehlers & Gillberg, 1993). Esta proporção é idêntica à do autismo, embora a razão para este facto ainda não esteja esclarecida. No geral, os rapazes manifestam maiores défices sociais, com perfis muito diferentes de capacidades sociais. Em contraste, as raparigas tendem a ser relativamente mais hábeis nas brincadeiras sociais e revelam um perfil mais equilibrado de competências sociais (Attwood, 1998).

CAPÍTULO IV

1. PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO

As crianças aprendem na infância, em interação com os seus pares, criando assim, condições para um desenvolvimento pleno, na idade adulta. Os jovens com SA, muitas vezes, perdem esta oportunidade, devido às razões anteriormente referidas. Muitas das competências adquiridas na infância e desenvolvidas na juventude podem incluir a resolução de problemas, resolução de conflitos, respeitar as ideias dos outros, cooperação, atitude positiva e apreço pelos outros, interesses e experiências em comum, relações de amizade e interação de grupo e pares. O desenvolvimento de relações de amizade e a falta de competências com os pares, está presente nos alunos com SA e, por isso, são consideradas fundamentais no seu desenvolvimento, de modo a melhorarem a sua qualidade de vida e uma integração com sucesso na comunidade onde estão inseridas (Haring & Breen, 1992; Koegel, Koegel, Hurley, & Frea, 1992).

Estas são competências só possíveis de desenvolver com um processo de inclusão bem estruturado, assente por um lado, no trabalho individual, mas simultaneamente com os seus pares, como aliás já foi apontado anteriormente.

Chegados aqui, registamos que poucos estudos estão ainda disponíveis sobre a melhor forma de ensinar a estes jovens as competências sociais necessárias (Mesibov, 1984; Attwood, 2000; Weiss & Harris, 2001). A falta de competências sociais inibe o desenvolvimento de relações interpessoais, incluindo as relações positivas com os pares. Na opinião de Strain, Odom, e McConnel (1984), as competências sociais não se desenvolvem sem a exposição a agentes sociais relevantes.

Os estudos consultados abordam a temática de forma muito próxima, mas em todo o caso, divergente, quanto à duração dos programas. A acrescentar ainda que, os estudos existentes nos remetem para uma intervenção desenvolvida ainda numa fase precoce do desenvolvimento da criança. A literatura disponível sobre competências sociais é ainda muito limitada em relação a jovens e adultos com SA. Quando inúmeros esforços têm sido feitos para desenvolver as competências sociais necessárias aos adultos e jovens, o impacto e generalização destas intervenções é ainda limitado.

A adolescência é uma altura crucial para a intervenção com jovens com SA. É igualmente o período de desenvolvimento-chave que tem impacto na saúde psicológica futura de qualquer indivíduo. Parece ser particularmente crucial para aqueles com SA.

As pesquisas têm demonstrado a eficácia de diferentes estratégias em facilitar as relações e interações sociais com jovens com PEA, ao longo do Ensino Básico. Rogers (2000) reviu alguma literatura e identificou a eficácia de algumas técnicas, incluindo histórias sociais (*social stories*), competências sociais de grupo (*social skills groups*), pares tutores (*peer tutoring*), treino de respostas (*pivotal response training*) e adultos mediadores (*adult-directed instructions*). O desenvolvimento das redes de pares (*peer networks*) (Garrison-Harrell & Kamps, 1997; Kamps *et al.*, 1997, citados por Owen-DeSchryver, *et al.*, 2008) e de intervenções de pares de âmbito mais geral (McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff, & Feldman, 1992; Kohler *et al.*, 1995; Lee & Odom, 1996; Gonzalez-Lopez & Kamps, 1997; Morrison, Kamps, Garcia, & Parker, 2001, citados por Owen-DeSchryver, *et al.*, 2008), têm sido identificadas como estratégias válidas que podem suportar resultados sociais positivos. Rogers (2000) verificou que a base de actuação está a passar do adulto, para os pares, com o desenvolvimento de estratégias como: treino de pares (*peer training*), pares tutores (*peer tutoring*) e trabalho de suporte de pares (*peer networking*).

Estas abordagens, que em conjunto se referem à intervenção de pares mediadores (*peer-mediated interventions*), centram-se na utilização de colegas comuns para incentivar os comportamentos de crianças/jovens com SA (Kamps, Gonzalez-Lopez, Potucek, Kravits, Kemmerer & Garrison-Harrell, 1998). Esta abordagem que recorre ao trabalho com pares mediadores tem-se revelado efectiva em incentivar a introdução de atitudes sociais, tais como a partilha, sugestão de ideias, fomento de amizades e afectos (Kohler *et al.*, 1995; Lee & Odom, 1996, citados por Owen-DeSchryver, *et al.*, 2008). Tem sido igualmente usada com êxito, para aumentar as interações sociais e comunicativas entre os pares, com e sem dificuldades de desenvolvimento (Goldstein, Kaczmarek, Pennington, & Shafer, 1992; Wolfberg & Schuler, 1993; Roeyers, 1996; Goldstein, English, Shafer & Kaczmarek, 1997; Gonzalez-Lopez, & Kamps, 1997; Kamps, Potucek, Gonzalez-Lopez, Kravitz & Kemmerer 1997; Kamps, Kravitz, Gonzalez-Lopez, Kemmerer, Potucek & Harrell, 1998; Kamps, Dugan, Potucek, & Collins, 1999; Laushey & Heflin, 2000, citados por Disalvo & Oswald, 2002).

Segundo Oke e Schreibmam (1990) a estratégia mais eficaz é ensinar crianças e jovens a iniciar interações com os pares, podendo assim, diminuir comportamentos disruptivos e melhorar as interações sociais entre eles. Face à importância atribuída aos pares na promoção das interações, alguns investigadores interrogam-se acerca do papel dos professores. Estudos como os de McEvory, Shores, Wehby, Johnson e Fox (1990), demonstraram que além destas estratégias de pares, também era necessário uma participação activa do professor, isto é, este deve fornecer algum treino ou preparação aos jovens pares sem dificuldades de desenvolvimento para facilitar a aprendizagem dos alunos com SA e efectuar uma posterior monitorização do processo.

A investigação que tem sido feita nesta área, sugere três tipos de envolvimento de pares:

- *Abordagem de proximidade*: esta abordagem está dependente apenas das competências sociais dos pares, pois os alunos com SA são colocados em cenários com os pares sem dificuldades de desenvolvimento (que não receberam nenhum tipo de treino), para poderem aprender através da observação e interação com estes (Odom & Strain, 1984; Roeyers, 1996).

- *Treino Operante*: esta abordagem consiste em ensinar os pares a ajudar as respostas dos alunos com SA e a reforçar os comportamentos desejados (Odom & Strain 1984; Roeyers, 1996).

- *Treino de iniciação de pares*: esta abordagem é um procedimento em que os pares são treinados e instruídos a fazer iniciações aos alunos-alvo (Odom, Hoyson, Jamieson & Strain, 1985), solicitar-lhes que se envolvam no diálogo e respondam às solicitações e iniciativas de comunicação dos seus pares (McGee *et al.*, 1992) e reconheçam e valorizem as diferenças individuais (Haring & Breen, 1992). Esta abordagem ocorre em ambientes naturais e envolve o uso de pares competentes socialmente, isto é, pares capazes de modelar e reforçar comportamentos sociais apropriados. Neste tipo de abordagens, os pares são treinados e seleccionados para facilitar o melhoramento das interações das crianças e jovens com SA (Hundert & Houghton, 1992).

Apesar das diferenças facilmente identificáveis no modo de abordar o problema das interações os resultados sugeriram, que todas estas abordagens produziram mudanças significativas nos comportamentos sociais destes alunos (Odom & Strain, 1984; Roeyers, 1996). Numa análise mais precisa, após revisão de estudos, Roeyers (1996) considerou que a segunda e terceira abordagem – *treino operante* e *treino de iniciação de pares* – foram mais eficazes no ensino de competências específicas, enquanto a primeira – *abordagem de proximidade* – produziu mais efeitos de generalização em todos os pares (Odom & Strain, 1984; Roeyers, 1996).

Ajudar os pares a melhor compreender e a ajudar as crianças com PEA é importante porque, tal como McEvoy e Odom (1987), citados por DiSalvo e

Oswald (2002) verificaram, as crianças com NEE que receberam apoio e treino em como interagir com os seus pares, terão maior sucesso se existirem pares mais receptivos com quem interagir. Pois é reconhecido que, se não houver nenhuma intervenção, as crianças com desenvolvimento típico, preferem iniciar interações com as crianças com desenvolvimento típico, do que com as crianças com desenvolvimento atípico.

A abordagem de suporte de pares com estudantes em idade escolar, foi utilizada em dois estudos (Garrison-Harrell *et al.*, 1997; Kamps *et al.*, 1997). Garrison-Harrell *et al.* (1997) utilizaram uma linha de base comum para investigar esta estratégia com alunos com idades compreendidas entre os 6-7 anos que estavam diagnosticados com autismo. Todos os alunos-alvo eram pouco conversadores ou tinham competências mínimas de comunicação. Cerca de quinze alunos, no início da escolaridade, foram integrados em três redes de cinco pares cada, por cada criança-alvo. Estas crianças foram ensinadas a potenciar o sistema de comunicação dos seus pares, com dificuldades. Em acréscimo, eram-lhes ensinadas competências sociais, incluindo abordagens de introdução ao diálogo, resposta à conversação, cumprimentar/agradecer, partilhar, dar instruções e manter conversas. As crianças-alvo passavam vinte minutos com os pares da sua rede em três contextos diferentes e individualizados, de forma a atingir os seus interesses. Após a intervenção, os pares revelavam maior aceitação dos colegas e estes incentivavam a frequência e duração das suas acções. Contudo, estes investigadores não testaram a generalização destes resultados com outros grupos.

No estudo de Kamps *et al.* (1997) foi usada uma estratégia e amostra semelhante e referiram que a intervenção melhorou, o tempo de interacção para os alunos-alvo, e para duas das três crianças os resultados foram generalizados em cenários sem intervenção.

Haring e Breen (1992) utilizaram esta abordagem de aproximação pelos pares, com dois rapazes de 13 anos, um com autismo e o outro com deficiência

mental moderada e atraso severo da linguagem. Semelhante aos estudos anteriores, os pares eram ensinados a iniciar interações com recurso ao reforço e levar os alunos-alvo a responder. Contudo, neste estudo, os adultos também ensinavam respostas apropriadas aos alunos-alvo e um dos alunos era ensinado a utilizar um sistema de auto-monitorização. Os resultados do estudo indicaram, um aumento da frequência das interações sociais apropriadas dos alunos-alvo, em contextos não estruturados e os pares mostraram um aperfeiçoamento de atitudes, referindo os alunos-alvo como amigos.

Peck, Donaldson e Pezzoli (1990), citados por DiSalvo e Oswald (2002), abordaram o impacto das intervenções de socialização com os pares, através de entrevistas com alunos de escolaridade mais avançada que desenvolviam relacionamentos com pares com NEE. Descobriram que os pares sem NEE revelavam maior auto-conceito, maior aceitação das diferenças, maior tolerância em relação aos outros, desenvolvimento de princípios pessoais, maior relaxamento e aceitação das amizades. Já DiSalvo e Oswald (2002) referiam que a promoção do esforço de pares é uma componente fundamental da intervenção e pode ser conseguida pela alteração da expectativa dos pares em relação aos seus colegas com NEE.

Segundo McEvoy e Odom (1987), Kohler Strain, Hoyson e Jamienson (1997), Krantz (2000), outro aspecto na intervenção de pares mediadores, que se revela igualmente importante, é a manutenção e generalização das interações sociais, uma vez que as competências sociais são importantes ao longo do desenvolvimento do ser humano e em particular nesta fase da adolescência, como já referido anteriormente, neste trabalho.

Outro aspecto que merece ser tomado em consideração nos estudos é o cenário (contexto natural - escola). Com efeito é importante conhecer as actividades que aí se desenvolvem. Gaylord-Ross e Haring (1987) afirmam que os cenários são fundamentais nos comportamentos sociais e na sua generalização.

Belchic e Harris (1994) acrescentam que as interações sociais, aprendidas com um par, podem não ser usadas espontaneamente com outros pares. Embora o uso de múltiplos pares, tenha sido recomendada como tendo sucesso para aumentar a generalização, é necessário ter em atenção o impacto nos pares, pois eles são particularmente importantes nas intervenções de pares mediadores. Por outro lado, a generalização dos comportamentos sociais entre pares treinados e o jovem com SA poderão ser incentivados quando vários pares são treinados (Pierce & Schreibman, 1997). Conquanto existam muitas razões potenciais que suportem esta ideia, uma possibilidade, é a de que, quando são treinados vários pares, poderão complementar-se e apoiar-se entre si durante as interações com jovens com NEE (Kohler *et al.*, 1995, citados por Owen-DeSchryver, *et al.*, 2008).

No entanto, como sabemos, em Educação nem sempre é fácil retirar um conjunto de conhecimentos generalizáveis de grupo para grupo. Tal deve-se, entre outras razões ao facto de os sujeitos variarem muito de estudo para estudo bem como a variabilidade dos contextos.

As intervenções que envolvam os pares aumentam a socialização de crianças e jovens com SA. Contudo mais estudos devem ser feitos para verificar quais as intervenções mais eficazes e quais os resultados, bem como, melhorar a generalização das competências sociais. Pela revisão que aqui elaboramos fica patente que nesta fase, na adolescência, são ainda poucos os estudos relacionados com esta problemática.

PARTE II

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

*“An encounter is typically initiated with a glance. First, the person who is initiating the encounter catches the eye of the person whom he wishes to encounter, then after a slight pause, he begins to speak. If the other answers back with a glance and responds to the verbal overture, the encounter begins... or if unsuccessful the techniques of rejection are several”.*¹

(C. H. Swenson, citado por Howlin, 2003,15)

¹ “Um encontro é normalmente introduzido por um olhar. Primeiro, a pessoa que inicia o encontro procura o olhar da pessoa com quem deseja comunicar; depois, após uma breve pausa, começa a falar. Se o outro responde com o olhar e dá resposta verbal, estabelece-se a comunicação... caso contrário, são severas as técnicas de rejeição”.

1. INTRODUÇÃO

A investigação que efectuámos enquadra-se na metodologia de estudo de caso com um aluno do sexo masculino, de catorze anos de idade, com diagnóstico de SA, a frequentar o nono ano de escolaridade do Ensino Básico.

De acordo com Pinto (1990), citado por Morais (1994, 129), *“o estudo de caso é um método de investigação qualitativa, baseado na observação, que pretende descrever de modo preciso o comportamento do «caso» observado. Geralmente, há um local de observação específico, os comportamentos são previamente determinados e, frequentemente, o investigador é participante nessa observação fazendo modificações ou ajustes no seu próprio comportamento de forma a avaliar o que lhe interessa”*.

A característica que melhor identifica e distingue o estudo de caso é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma identidade bem definida: o caso (Coutinho & Chaves, 2002).

Mas o que é um caso? Quase tudo pode ser um caso: desde um indivíduo, uma personagem, até um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Também poderá ser uma decisão política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto (Coutinho *et al.*, 2002).

Coutinho *et al.* (2002, 224), *“destacam cinco características chave desta abordagem metodológica: 1) O caso é «um sistema limitado» - a primeira tarefa do investigador é definir as fronteiras do seu caso de forma clara e precisa; 2) É um caso sobre «algo», que há que identificar para conferir foco e direcção à investigação; 3) Tem de haver sempre a preocupação de preservar o carácter único, específico, diferente, complexo do caso; a palavra «holístico» é muitas vezes usada nesse sentido; 4) A investigação decorre em ambiente natural; 5) O*

investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc.”

Assim, temos como objectivo nesta investigação, estudar os efeitos de um programa de intervenção com pares - pares mediadores, entre um jovem com diagnóstico de SA e os seus pares, num contexto inclusivo. Pretendemos assim aumentar as *iniciações*² e *respostas*³ do jovem-alvo (diminuir o tempo de isolamento).

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Os participantes no nosso estudo foram alguns pares de uma turma do nono de escolaridade e o nosso jovem o qual designámos por Pedro.

2.1.1 O Jovem

O Pedro é um jovem com catorze anos de idade com diagnóstico de SA. O seu diagnóstico foi feito em 2004, tendo então, o Pedro, 9 anos e 7 meses e frequentava o 4.º ano de escolaridade. O diagnóstico foi efectuado pelo Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIN). No entanto, desde a sua frequência na Educação Pré-Escolar que se registam dificuldades no seu processo de ensino / aprendizagem.

Antes desta data (2004), o Pedro já tinha sido observado na Clínica Pediátrica (CLIP) e encaminhado pela escola para a consulta de desenvolvimento do Hospital de Santo André, em Leiria.

²O termo *iniciações* refere-se a comportamentos verbais e não-verbais dirigidos a outro aluno com o objectivo de obter uma resposta social, após o despoletar desse comportamento (adaptado de Bauminger, 2002).

³ O termo *respostas* refere-se a comportamentos que ocorram entre três a cinco segundos após a iniciação (adaptado de Bauminger, 2002).

Presentemente, é ainda acompanhado pela equipa do CADIN e pelo Centro de Desenvolvimento da Criança – Consulta de Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra. Na escola, usufrui ainda de uma professora de Educação Especial e de apoio do Gabinete de Psicologia Escolar.

O Pedro beneficia da implementação de medidas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, nomeadamente nas alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; d) Adequações no Processo de Avaliação e f) Tecnologias de Apoio, tendo sido ainda reajustado o horário escolar da turma onde está o Pedro, de forma a frequentar as disciplinas de índole mais teórica, no período da manhã.

O Pedro apresenta tendência para inflexibilidade, tanto comportamental como a nível cognitivo, o que se traduz em interesses específicos e restritos, comportamentos repetitivos/ritualizados e adesão às rotinas, com reacções de ansiedade perante a mudança e imprevisibilidade.

É um jovem que se isola dos demais colegas. Raramente participa em actividades de grupo e encontramos-lo, muitas vezes, sentado na companhia de um livro, preferencialmente com ilustrações, durante os intervalos e pausa do almoço (*vide* Introdução).

Revela pouca autonomia e enfrenta muitas dificuldades quer no plano académico, quer no plano das relações sociais, porque as diferenças com os seus pares se acentuam cada vez mais. Procura, normalmente, o adulto para dialogar, em detrimento dos seus pares. Parece-nos, no entanto, um jovem feliz, que gosta de vir à escola.

2.1.2 Pares

Foram seleccionados dois pares, o David e o Bruno. Pertencem à mesma turma do Pedro. Acompanham o Pedro desde o 1.º Ciclo de escolaridade. Academicamente, são alunos cujos resultados se situam em valores positivos,

sobressaindo na área das Ciências, cujo interesse é notório. São alunos muito responsáveis na realização das tarefas escolares. O Bruno já foi por diversas vezes subdelegado de turma.

Praticam a natação e frequentam a academia de Rádio da Escola, revelando-se muito comunicativos. Gostam de ler, em particular, banda desenhada.

2.2 CENÁRIO

O nosso estudo decorreu em vários espaços exteriores à sala de aula, mas dentro do espaço escolar.

A escola fica localizada no Distrito de Leiria. É constituída por três edifícios, sendo o Bloco do 2.º e 3.º Ciclos de Ensino o mais antigo, constituído por salas de aula normais, acrescido de salas específicas, como laboratórios de Ciências Naturais e de Ciências Físico-Químicas, salas de Educação Visual e Educação Visual e Tecnológica. Integram ainda o edifício uma Biblioteca, uma sala de professores, uma sala da Associação de Pais, um gabinete de Psicologia e Orientação Escolar, uma papelaria/reprografia, um refeitório, um ginásio, um bar/sala de convívio, uma sala de arquivo, uma sala de Informática, uma sala multimédia, um gabinete de Directores de Turma e um gabinete de Departamentos.

O espaço exterior é ocupado pela Área de Recreio, Jardins e Campos de jogos. Separadamente, funciona o bloco de 1.º Ciclo constituído por salas de aula, uma sala de professores, um espaço de convívio e uma sala de atendimento. O bloco da Educação Pré-Escolar alberga salas de aula, sala de professores e uma sala polivalente, para além de 2 dormitórios, uma sala de alunos e uma sala de Dança. A planta da escola pode ser observada na página seguinte (Figura3).

A turma na qual o Pedro está integrado é constituída por vinte alunos, sendo que doze são rapazes e oito raparigas. As suas idades variam entre os catorze e quinze anos de idade.

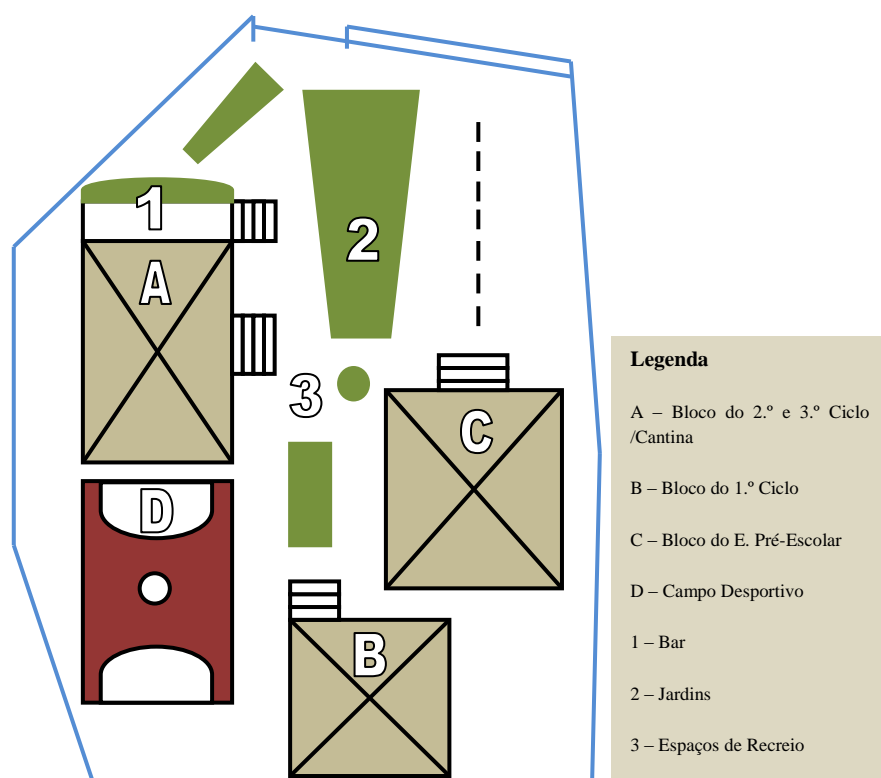


Figura 3 - Planta da Escola (Blocos principais e espaços de recreio)

De acordo com a distribuição lectiva e desenho do horário escolar, as aulas tinham início às nove horas e terminavam às dezassete horas e trinta minutos, de acordo com quadro II.

Quadro II - Horário da Turma do Pedro

Hora / Dia	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h/10h 30 m	Aula /Turma	Aula /Turma	Aula /Turma	Aula /Turma	Aula /Turma
10.30h/10.50h					
10.50h/12.20h	Aula /Turma	Aula /Turma	Aula /Turma	Aula /Turma	Aula /Turma
12.20h/14h					
14h/15.30h	Aula /Turma	Aula /Turma		Aula /Turma	Aula /Turma
15.30h/16h			Natação		
16h/17.30h	Aula /Turma	Aula /Turma	Natação	Aula /Turma	Aula /Turma

Legenda: Intervalos e hora do almoço.

De acordo com o horário estabelecido para a turma do Pedro, o nosso estudo decorreu durante os intervalos e horas de almoço, tendo como cenário, os espaços A, 1, 2 e 3 (Cantina, Bar, e Espaços de Recreio), referentes à figura 3.

2.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

O processo de recolha de dados decorreu ao longo de quatro meses. Iniciou-se em Março e prolongou-se até Junho, coincidindo com o final do ano lectivo.

Neste trabalho, para atingir os nossos objectivos, considerámos como instrumentos privilegiados para a recolha de dados: a observação directa e o diário de bordo.

A observação é um dos instrumentos mais poderosos na investigação de natureza interpretativa. A observação é dotada de grande flexibilidade, uma vez que o investigador é o principal instrumento de recolha de dados (Borg & Gall, 1989; Guba & Lincoln, 1998; Merriam, 1988). Existe uma grande proximidade entre o investigador e o objecto observado. Para Lüdke e André (1986, 26) “*a observação permite que o observador se aproxime das pessoas, pois ele acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos (...)*”.

A este respeito, Quivy e Campenhoudt (1992, 196,197) lembram que “*os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho*”.

O diário de bordo constitui igualmente um dos principais instrumentos do estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994) este é utilizado relativamente às notas de campo. O diário de bordo tem como objectivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Bogdan *et al.* (1994,150) referem que essas notas são “*o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo*”.

2.4 PROCEDIMENTOS

Para procedermos ao nosso estudo, reunimos com a Direcção da Escola, para explicar os objectivos da pesquisa, solicitar a colaboração pretendida, consultar e recolher informação do processo individual do aluno (Anexo 2).

Estabelecemos igualmente contacto com o Encarregado de Educação do Pedro, com a mediação da Directora de Turma, para lhe dar conta dos objectivos do estudo, da colaboração pretendida e solicitar a sua autorização para efectuar o estudo com o seu educando (Anexo 3).

Ainda nesta fase, reunimos também com a Directora de Turma e respectivo Conselho de Turma, para apresentar as linhas de orientação do estudo e recolher informações adicionais sobre o Pedro e a restante turma.

Grande parte dos alunos desta turma acompanham o Pedro há já alguns anos, bem como a maioria dos professores do Conselho de Turma se manteve do ano lectivo transacto, para o presente ano lectivo, à excepção dos professores das disciplinas de Matemática e Geografia.

Na primeira semana de Março do ano lectivo 2009/10, demos início ao período de observação do Pedro. Esta observação decorreu durante os intervalos e período de almoço, de acordo com o horário lectivo do aluno (ver quadro II).

O período de observação decorreu durante duas semanas, assegurando-se que o Pedro era observado, quer nos períodos da manhã, quer à tarde, quer ainda durante o almoço. Por outro lado, procurámos ainda efectuar a observação em diferentes locais – na cantina escolar, no bar da escola, nos corredores e no espaço de recreio exterior. Salienta-se ainda que os períodos de observação variaram consoante o horário escolar (dez minutos à hora de almoço e dez minutos nos intervalos da manhã e da tarde).

Para a recolha de dados de observação, elaborámos uma grelha de registo adaptada de Bauminger (2002), (Anexo 4), utilizando três categorias principais de interacção social: interacção positiva, intermédia e negativa, onde foram registadas as *iniciações* e as *respostas*.

As *iniciações* referem-se a comportamentos verbais e não-verbais dirigidos a outro aluno com o objectivo de obter uma resposta social, após o despoletar desse comportamento. As *respostas* referem-se a comportamentos que ocorram entre três a cinco segundos após a iniciação – adaptadas de Bauminger (2002), conforme podemos observar no quadro III.

Quadro III - Comportamentos observados
(adaptado de Bauminger, 2002)

Interações	Comportamentos		Notação
Positiva	<i>Iniciações</i>	Em cada uma das interações sociais definidas: interacção positiva (contacto visual, contacto visual com sorriso, partilha de objectos, conversa com o outro), interacção intermédia (olhar, aproximar-se, comportamento repetitivo) e interacção negativa (agressão física, agressão verbal, afastamento e isolamento).	Frequencial
Intermediária	<i>Respostas</i>	Em cada uma das interações sociais definidas: interacção positiva (contacto visual, contacto visual com sorriso, partilha de objectos, conversa com o outro), interacção intermédia (olhar, aproximar-se, comportamento repetitivo) e interacção negativa (agressão física e agressão verbal, afastamento e isolamento).	Frequencial

Após termos feito a observação e definido o tipo de interações sociais, passámos para o programa de treino de pares.

2.5 TREINO DE PARES

Para procedermos à escolha dos pares para participarem neste estudo, foram inicialmente recrutados dois pares entre os colegas da turma que tinham contacto

privilegiado com o Pedro. Foram seleccionados de acordo com os seguintes critérios: a) pertencerem à mesma turma do Pedro; b) terem interesses em comum - natação e banda desenhada; c) terem já uma proximidade com o Pedro, uma vez que na observação inicial (linha de base) estes foram os elementos que mais interagiram com ele. Revelaram-se d) os pares mais competentes socialmente; e mais e) aceites pelo grupo/turma. Estas informações foram igualmente confirmadas nas duas primeiras sessões dinamizadas com o grupo-turma.

Uma vez identificados os dois colegas, o David e o Bruno, foi marcada uma reunião (3.^a e 4.^a Sessões) e os objectivos e a operacionalização do programa foram-lhes apresentados. De acordo com o pretendido, apresenta-se no quadro IV, um resumo do trabalho a desenvolver, adaptado de Haring e Breen (1992).

Quadro IV- Introdução ao trabalho de pares

(adaptado de Haring & Breen, 1992)

Introdução ao trabalho de pares	
A. O quê?	Ter um grupo de alunos que já são amigos e incluir um novo membro na sua área social.
B. Porquê?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qualidade de vida. 2. Ensinar competências através da modelagem. 3. Inclusão escolar. 4. Afastamento das dificuldades iniciais. 5. Valorização de um novo membro na área social.
C. Porquê nós?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interesses em comum. 2. Aulas comuns.
D. Quem?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aluno (Pedro) 2. Dois pares (David e Bruno) 3. Adulto mediador (Investigador)
E. Quando?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Durante os intervalos e horas de almoço.

Nestas sessões de treino, sensibilizámos os pares pré-seleccionados para reconhecer e valorizar as diferenças individuais. Promovemos uma breve

discussão com os pares sobre as diferenças individuais, bem como semelhanças que existem entre ambos. Foram ainda referidos interesses comuns, como a natação e a leitura de banda desenhada, sendo estes, facilitadores da sua aproximação. Procurámos valorizar as relações interpessoais na criação de amizades, de acordo com competências que lhes são próprias.

O treino destes dois alunos foi realizado num espaço disponível para o efeito (sala de apoio), à quarta-feira da tarde, uma vez que o horário escolar lhes dava alguma disponibilidade durante este período. Organizaram-se duas sessões de treino específicas com os pares, uma vez que as duas primeiras sessões foram realizadas com o grupo-turma.

Em cada sessão, os temas discutidos e reforçados incluíam a necessidade de interações normalizadas, valorização da amizade, coerência nas respostas de interacção entre as partes, respeito pelas capacidades e potencialidades do aluno-alvo.

Passamos a descrever mais em pormenor, cada uma das sessões realizadas, tanto com o grupo-turma, como com os pares em particular.

Sessão1 – Considerámos um processo que envolvesse e compromettesse os alunos a interagirem entre si. Com a actividade “círculos de amizade” (Pearpoint, Forest & O’ Brien, 1996, citados por Correia, 2005) pretendemos fomentar a amizade, iniciando com uma tarefa de exploração social que permitiu uma observação rápida de quem é quem na vida de todos os intervenientes. Durante esta actividade, os alunos eram levados a preencher, com nomes, os diferentes círculos de uma figura, em que cada círculo representa um nível diferente de relacionamento, distribuídos de forma orientada. No primeiro círculo pedimos que escrevessem o nome das pessoas mais próximas (pais, irmãos e outros familiares). No segundo círculo, o nome dos seus melhores amigos. No terceiro círculo, o nome de pessoas conhecidas, com quem se cruzam no dia-a-dia. Finalmente, no quarto círculo, o nome de pessoas que lhe proporcionam serviços

(professores, professores de actividades extracurriculares, psicólogos, médicos, ...). Foi ainda reforçada a ideia de que os nomes de certas pessoas poderiam estar em mais do que um círculo (Anexo 5).

Esta actividade foi desenvolvida com o grupo-turma, mas centrámos a discussão nos pares seleccionados (Bruno e David) e no Pedro. Promovemos a discussão pedindo que um dos pares partilhasse com os colegas os seus “círculos de amizade”.

Em seguida, colocámos algumas questões como as seguintes: *Como é que vocês descreveriam as amizades deste colega? Que pessoas fazem parte da vida dele? Como é que se sentiriam se não tivessem amigos?*, ao que responderam que se sentiriam *tristes, sozinhos, desanimados...*

Com estes diálogos promovemos a discussão em torno das vantagens das amizades para a vida de cada um, independentemente do aluno em causa. De forma orientada, procedemos ao levantamento de informações com base nos círculos de amizade descritos, inclusive o do Pedro. No final, e não menos importante, os alunos tomaram consciência que tinham vários amigos em comum, cujos nomes sobressaíam nas esferas dos círculos de amizades de cada um e que com eles partilhavam a maior parte do dia, uma vez que estavam igualmente na escola. Procurámos, assim, levá-los a reflectir que este último grupo, os amigos da escola, tem na sua vida uma importância absoluta, que muitas vezes é superior à dos adultos (professores, pais e familiares).

Sessão 2 – Na preparação da segunda sessão solicitámos a todo o grupo que trouxesse para a sessão, um livro do seu agrado, uma vez que uma das coisas que o Pedro mais gosta é de ler banda desenhada, o que já havia sido observado durante as primeiras sessões, antes do desenvolvimento do treino de pares.

Durante a sessão, sentámos a turma em círculo, por forma a que todos pudessem observar o livro de cada colega. Promovemos o diálogo com todos os elementos, dando a palavra a todos. No entanto, centrámos a discussão em torno

do livro do Pedro e do David, uma vez que ambos traziam o livro do Astérix. O Pedro trazia o livro “*Astérix e os seus amigos*” e o David “*Astérix nos Jogos Olímpicos*”. Este foi o mote para promover a discussão em torno da amizade. Os alunos identificaram as personagens principais, o que as unia, falaram dos locais onde se passam os acontecimentos e mais à frente, na discussão calorosa, registaram o interesse de ambos (do Pedro e do David), como elemento de proximidade, ao que o Bruno também revelou bastante interesse nas personagens.

Sessão 3 e 4 – Para estas sessões, foram envolvidos apenas os pares (David e Bruno), na perspectiva destes serem mediadores e colocarem em prática estratégias de iniciação com o Pedro. O objectivo desta fase era fornecer informação concreta e estratégias que ajudariam os pares durante as interações com o Pedro. Apresentámos aos pares algumas questões e em seguida orientámo-los na discussão de respostas adequadas.

- “Quando é que poderão abordar o Pedro e falar com ele?” [nos intervalos, na cantina, no pátio escolar, na sala do aluno, no campo de jogos...]
- “Que assuntos poderão abordar com o Pedro?” [natação (actividade comum), o livro de BD (o mesmo interesse), vida académica...]
- “Que tipo de actividades podem desenvolver com o Pedro, durante o tempo livre?” [leitura, conversa...]
- “Como podem incentivar o Pedro a dialogar?” [recorrer ao livro, falar da natação...]
- “O que fazer se não obtiverem resposta do Pedro ou se ele se afastar para se isolar?” [voltar a fazer novamente a questão, tentar outro assunto do seu interesse, aproximar-se dele para tentar estabelecer comunicação,...]

No final destas sessões, reforçámos de novo a ideia de que o livro e a natação, interesses comuns a todos os intervenientes, poderiam ser o mote para o desenvolvimento do programa, de acordo com o estabelecido no quadro IV (Introdução ao trabalho de pares).

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO V

1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A investigação efectuada enquadra-se na metodologia de estudo de caso com um aluno do sexo masculino de catorze anos de idade, com o diagnóstico de SA, a frequentar o nono ano de escolaridade do Ensino Básico.

Merriam (1988) refere que o estabelecimento da linha de base no estudo de caso tem duas modalidades: Descritiva, porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado e Prognóstica, porque nos permite prever qual seria o nível de realização do indivíduo, caso não houvesse intervenção.

Para estabelecimento da linha de base (fase A), efectuámos a recolha de dados através de observações em três espaços distintos: o bar da escola, o recreio e a cantina escolar. Estas observações decorreram durante dez minutos, em seis amostras, realizadas em vários períodos do dia: no intervalo da manhã, à hora de almoço e no intervalo da tarde. Decorreram de forma espontânea, sem qualquer instrução.

Utilizámos códigos de registo para assinalar as *iniciações* e as *respostas*, quer do Pedro, quer dos colegas e adultos. Apenas tomámos como referência o início de cada uma das interações, registadas em cada minuto da observação.

Os dez minutos de observação foram divididos em segmentos de um minuto cada, o que nos permitiu recolher, em cada dia de observação, as interações do Pedro e dos que interagiram com ele durante os períodos de avaliação inicial (fase A).

Após os pares, David e Bruno, terem recebido treino de estratégias de iniciação e resposta, solicitámos-lhes que aplicassem as estratégias aprendidas, com o Pedro, em situação real, durante os tempos não lectivos.

Na fase B, fase de intervenção, aplicámos a mesma grelha de observação utilizada aquando da recolha de dados para estabelecimento da linha de base, fase A.

Na fase de avaliação final, fase C, observámos novamente o Pedro e os pares, mas de forma espontânea, sem condicionamento das suas acções, nos mesmos espaços onde decorreu o estudo. Para o efeito, foram efectuadas três observações, uma vez que se aproximava o final do ano lectivo. Esta fase decorreu duas semanas após o *términus* da fase B para verificar a eficácia do programa implementado.

Na elaboração dos gráficos, para obtenção dos valores, tomámos como referência, quer as *iniciações*, quer as *repostas* de todos os intervenientes (tanto do Pedro como dos pares).

Para verificarmos as interações positivas, intermédias e negativas do Pedro com os pares, durante as três fases do procedimento, elaborámos o gráfico 1.

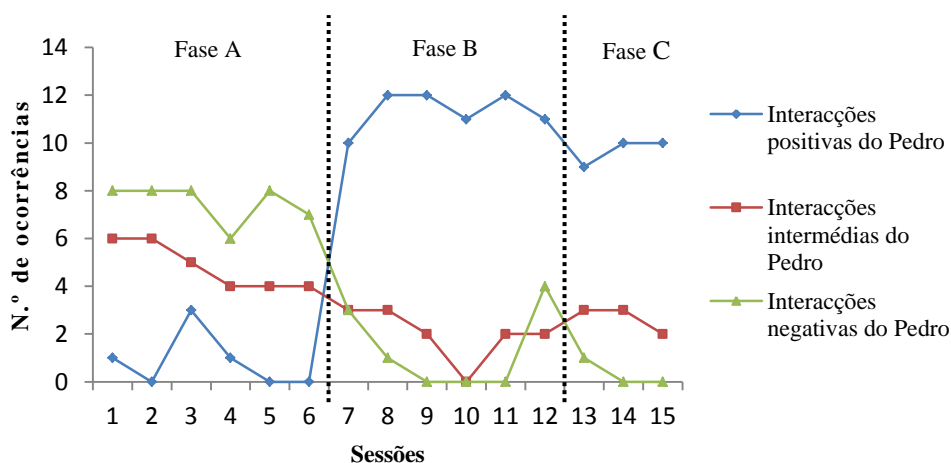


Gráfico 1 - Representação gráfica do registo da frequência das interações (positivas, intermédias e negativas) do Pedro com os pares, observadas no bar, recreio e cantina escolar, durante as fases A, B e C.

Os resultados apresentados no gráfico 1 indicam que, na fase A, houve um maior número de interações negativas por parte do Pedro, verificando-se um decréscimo nas fases B e C, apesar de se ter registado um pico na sessão 12 e apenas nos primeiros cinco minutos da observação.

Em contrapartida, as interações positivas, que na fase A ocorreram em número diminuto, tiveram um aumento acentuado na fase seguinte (B) durante a intervenção dos pares. Verifica-se que na fase C o número de ocorrências continuou acima de dez ocorrências por cada dez minutos, apesar das interações não terem sido efectuadas de forma controlada.

Quanto às interações intermédias pouca oscilação houve, contudo a fase B é a que assinala menos ocorrências.

Para melhor compreendermos a natureza das interações anteriormente analisadas, seguidamente apresentamos o tipo e o número de ocorrências dos comportamentos respeitantes a cada uma dessas interações, tanto relativamente ao Pedro, como aos colegas.

Deste modo, a fim de verificarmos as interações positivas do Pedro com os pares, durante as três fases do procedimento, elaborámos o gráfico 2.

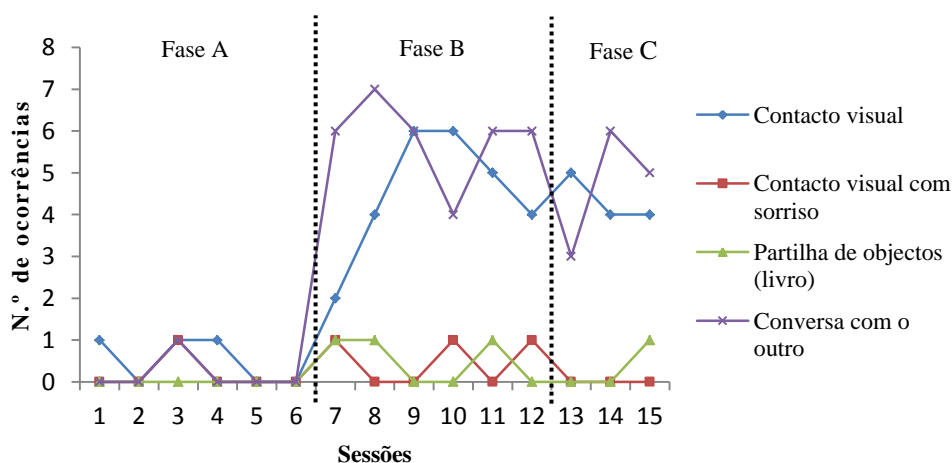


Gráfico 2 - Representação gráfica do registo da frequência das interações positivas do Pedro com os pares, observadas no bar, recreio e cantina escolar, durante as fases A, B e C.

Os resultados apresentados no gráfico 2 indicam que na fase A, o *contacto visual* é o comportamento que se destaca em relação aos outros, no que se refere ao número de ocorrências. Salientamos que nesta fase a *conversa com o outro* foi estabelecida com o adulto (este dado apenas faz parte das grelhas de observação) e com os pares (uma ocorrência) que posteriormente foram seleccionados para a fase B.

Na fase B sobressaem, com maior número de ocorrências, o *contacto visual* e a *conversa com o outro*, registando-se um acréscimo marcante destes comportamentos comparativamente à fase A. Quanto à *conversa com o outro*, verifica-se uma descida acentuada na sessão 9, mantendo os valores anteriores nas sessões seguintes. No que se refere à *partilha de objectos*, neste caso o livro do Astérix, observamos que nesta fase se começam a verificar algumas ocorrências em comparação com a fase A, em que não houve qualquer ocorrência.

Quanto à fase C, em que as interações se estabeleceram de forma espontânea, sem qualquer tipo de condicionamento, o *contacto visual* e a *conversa com o outro* continuaram a ser os comportamentos mais evidentes.

Seguidamente apresentamos o gráfico 3, com as interações intermédias do Pedro com os pares nas três fases do procedimento.

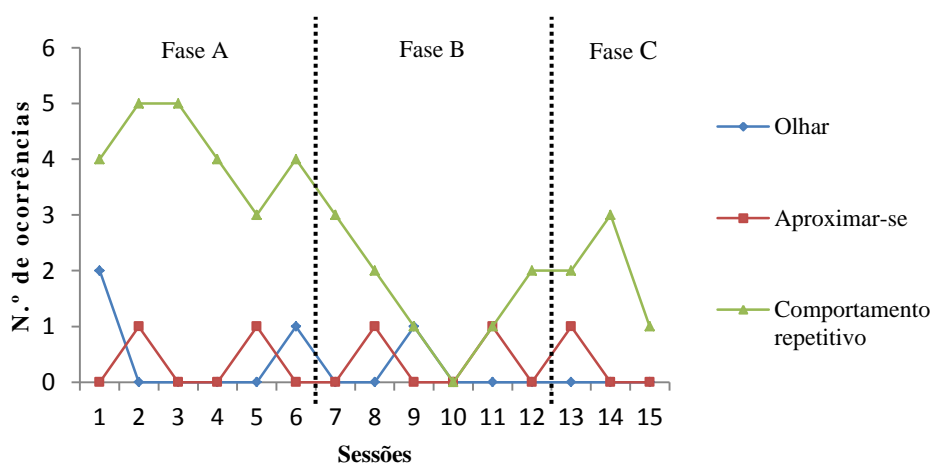


Gráfico 3 - Representação gráfica do registo da frequência das interações intermédias do Pedro com os pares, observadas no bar, recreio e cantina escolar, durante as fases A, B e C.

No que concerne às três fases, existe uma maior evidência do *comportamento repetitivo* em comparação com os outros comportamentos: *olhar* e *aproximar-se*. Este *comportamento repetitivo* (saltitar ao mesmo tempo que olha, alternadamente, para os pés e para cima; esfregar as mãos unidas entre as pernas enquanto se balanceia na cadeira), característico da SA, manifestou-se sempre em momentos de satisfação, contentamento e alegria.

De salientar que, na fase B, se verifica um decréscimo gradual desse *comportamento repetitivo*, da sessão 7 para a 10, voltando a subir a partir desta.

No que diz respeito ao comportamento *aproximar-se*, existe uma oscilação constante na ocorrência do mesmo, formando uma espécie de padrão que é apenas quebrado na sessão 12.

No gráfico 4, vamos observar, as interações negativas do Pedro com os pares durante a fase A, fase B e fase C do nosso estudo.

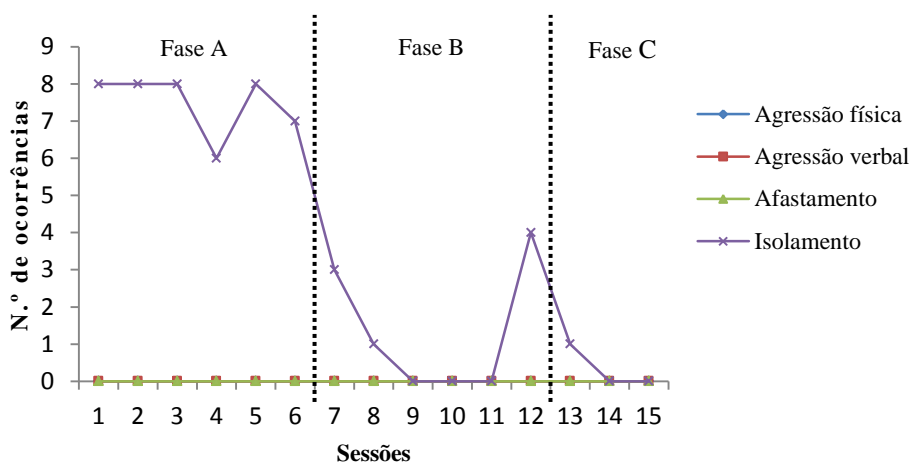


Gráfico 4 - Representação gráfica do registo da frequência das interações negativas do Pedro com os pares, observadas no bar, recreio e cantina escolar, durante as fases A, B e C.

Quanto ao gráfico 4, constatamos que não se registaram quaisquer ocorrências no que se refere aos comportamentos de *agressão física*, *agressão verbal* e *afastamento*, em oposição ao comportamento de *isolamento* que foi o

mais evidente. O comportamento de *isolamento* começou com valores muito altos na fase A porém, na fase B, houve uma descida marcante dos mesmos, interrompida nas sessões 12 e 13.

Este comportamento de *isolamento* ocorreu a maior parte das vezes no bar, onde o aluno possui uma mesa específica para se sentar a ler e a comer. Salientamos que foi sobre este tipo de comportamento que se centrou a nossa intervenção, assente num objectivo primordial: aumentar as *iniciações* e *respostas* do jovem-alvo (diminuir o tempo de isolamento).

Para verificarmos as interações positivas, intermédias e negativas dos colegas com o Pedro durante as fases A, B e C, elaborámos o gráfico 5.

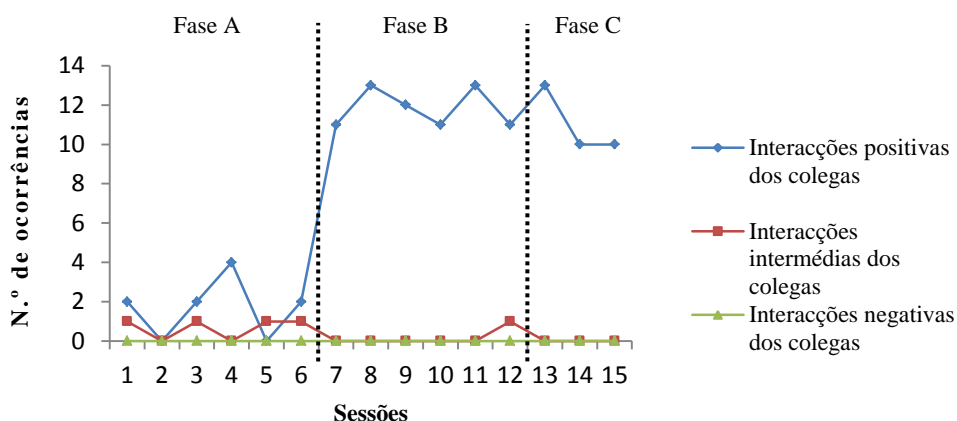


Gráfico 5 - Representação gráfica do registo da frequência das interações (positivas, intermédias e negativas) dos colegas com o Pedro observadas no bar, recreio e cantina escolar durante as fases A, B e C.

Registamos que, ao longo das três fases, assistimos a um crescendo dos resultados relativos às interações positivas e que se estabilizam no final da fase C. Da soma de dez ocorrências obtidas na fase A, evoluímos para setenta e uma na fase B (intervenção), após o treino dos pares.

Durante a fase C verificamos que os valores referentes às interações intermédias e negativas se mantiveram com valores nulos, idênticos aos obtidos na fase B, com excepção para a sessão 12 em que houve uma ocorrência.

O gráfico 6, mostra-nos as interações positivas dos colegas com o Pedro ao longo das três fases.

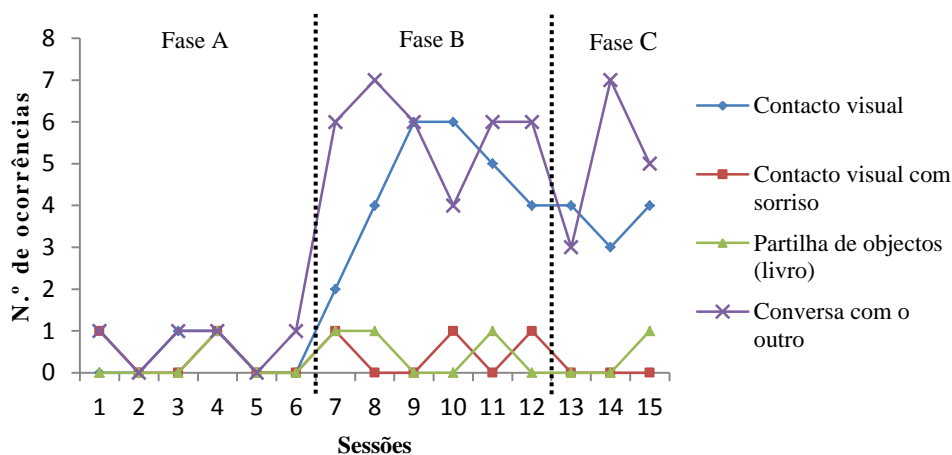


Gráfico 6 - Representação gráfica do registo da frequência das interações positivas dos colegas com o Pedro, observadas no bar, recreio e cantina escolar, durante as fases A, B e C.

Desta análise podemos verificar que nas seis sessões da linha de base (A) já se registavam contactos entre os pares e o Pedro apesar de, em alguns comportamentos, o número de ocorrências ser de apenas um (*partilha de objectos*). Nesta fase, também já se assinalava um número significativo de ocorrências no que respeita à *conversa com o outro* (quatro) o que indiciava uma aproximação entre os pares e o Pedro.

Na fase B (intervenção), constata-se que o aumento do número de ocorrências na *partilha de objectos* (livro), serviu de facilitador para o estabelecimento da *conversa com o outro* e, por conseguinte, do *contacto visual*. Nesta fase, os pares foram dotados de estratégias de *iniciação* e *resposta*. Registam-se ainda duas ocorrências de *contacto visual com sorriso* nas sessões 7, 10 e 12. Estes estão em consonância com os registos de comportamento mencionados anteriormente.

Na fase C, fase em que os pares e o Pedro agiam de forma natural (sem intervenção externa), é evidente que o factor motivador (livro) não foi indispensável para a ocorrência de *contacto visual* e *conversa com o outro*.

Vamos atentar, em seguida, na análise das interações intermédias dos colegas com o Pedro, durante as três fases em que decorreu o nosso estudo.

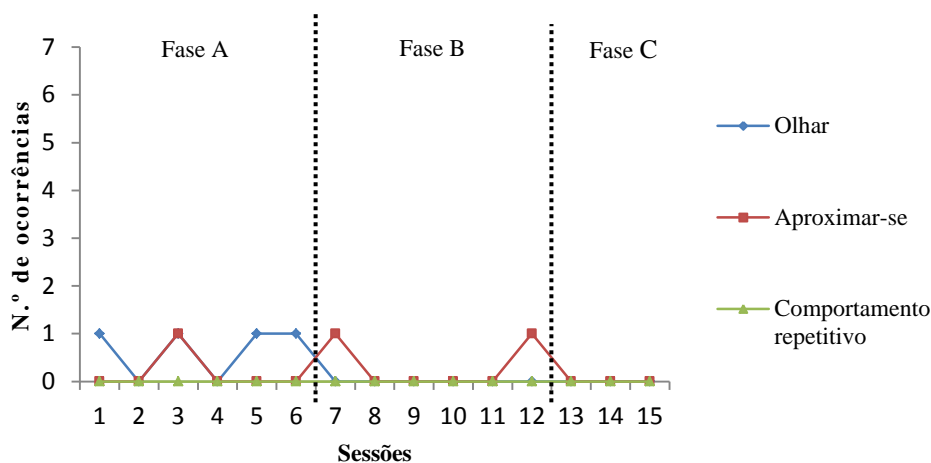


Gráfico 7 - Representação gráfica do registo da frequência das interações intermédias dos colegas com o Pedro, observadas no bar, recreio e cantina escolar, durante as fases A, B e C.

Verificamos que o *olhar* e o *aproximar-se* são os comportamentos registados na fase A. Salientamos que o *comportamento repetitivo* não registou qualquer ocorrência em virtude de não se enquadrar nos padrões de comportamento dos pares. Registamos, na fase B, duas ocorrências, nas sessões 7 e 12, o comportamento *aproximar-se*. Não existiram, na fase C, registos de ocorrência relativos aos comportamentos expressos.

No gráfico 8 apresentamos as interações negativas dos colegas com o Pedro durante as fases A, B e C.

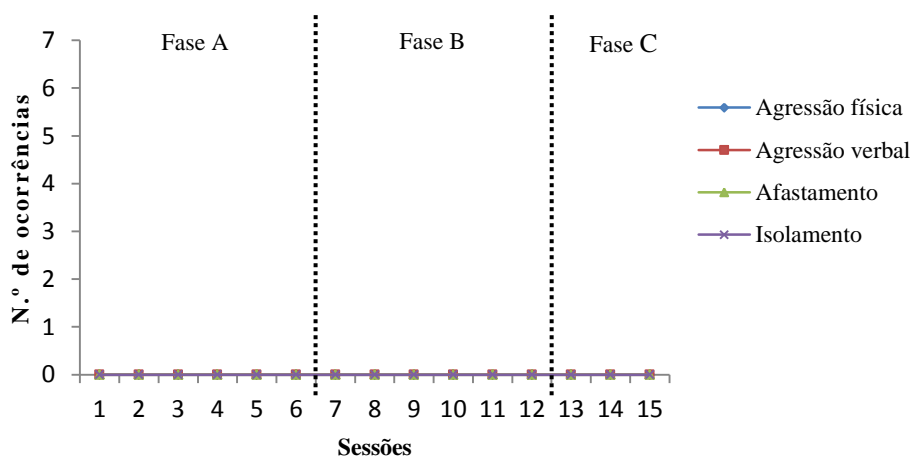


Gráfico 8 - Representação gráfica do registo da frequência das interações negativas dos colegas com o Pedro, observadas no bar, recreio e cantina escolar, durante as fases A, B e C.

Observa-se que ao longo de todas as fases, não ocorreu qualquer tipo de comportamento de *agressão física e verbal*, por parte dos colegas. Igualmente, registamos valores nulos tanto para o *afastamento* como para o *isolamento*.

É ainda nossa intenção avaliar as *iniciações e respostas* do Pedro aos colegas e dos colegas ao Pedro, e a natureza dessas interações, durante as três fases do nosso estudo. Para isso elaborámos os gráficos 9, 10, 11, 12, 13 e 14, apresentados nas páginas seguintes.

O gráfico 9 mostra-nos as *iniciações* do Pedro aos colegas e as *respostas* dos colegas ao Pedro e a natureza dessas interações durante o estabelecimento da linha de base (fase A).

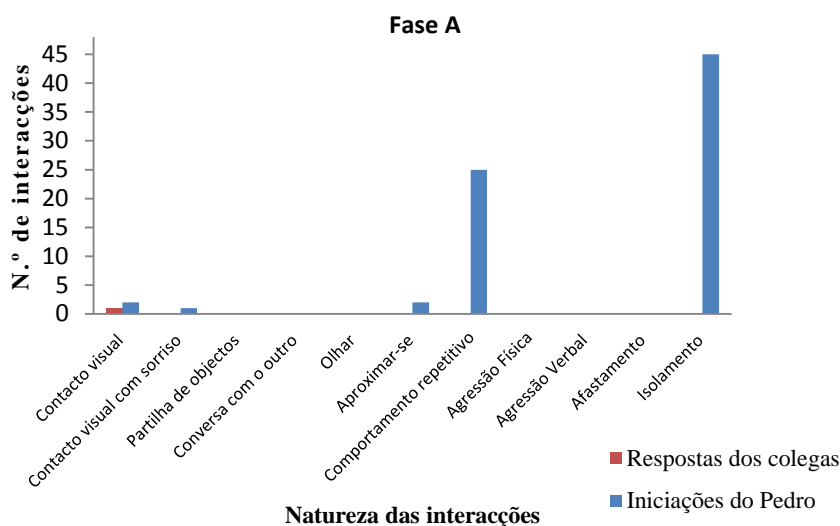


Gráfico 9 - Representação gráfica do registo de frequência das *iniciações* do Pedro aos colegas e as *respostas* dos colegas ao Pedro, de cada natureza, durante as sessões 1, 2, 3, 4, 5 e 6 (fase A) observadas no bar, recreio e cantina escolar.

Relativamente às *iniciações* do Pedro (fase A), observam-se dois comportamentos característicos da SA – *comportamento repetitivo* e *isolamento*. Estes dois comportamentos, pelo seu elevado número, sobrepõem-se a interações que se podem considerar como reveladoras de uma manifestação de contacto social (*contacto visual*, *contacto visual com sorriso* e *aproximar-se*).

Apresentamos na página seguinte o gráfico 10, onde podemos observar em frequência as *iniciações* dos colegas ao Pedro e as *respostas* por ele dadas, em cada natureza, ainda na fase A.

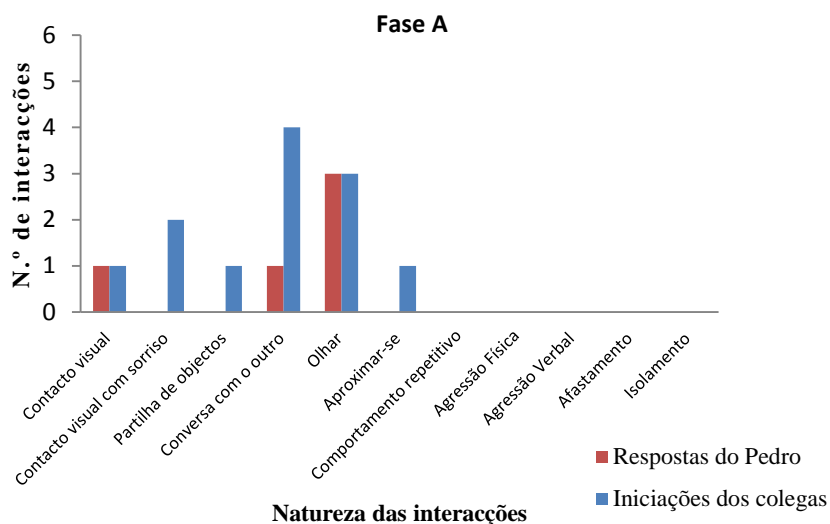


Gráfico 10 - Representação gráfica do registo de frequência das *iniciações* dos colegas ao Pedro e as *respostas* do Pedro aos colegas, de cada natureza, durante as sessões 1, 2, 3, 4, 5 e 6 (fase A) observadas no bar, recreio e cantina escolar.

Da análise do gráfico 10, constata-se que o Pedro respondeu positivamente e na totalidade às *iniciações* dos colegas no que respeita ao *contacto visual* e *olhar*. Ficaram sem resposta o *contacto visual com sorriso*, a *partilha de objectos* e o *aproximar-se*. Nesta fase, o Pedro respondeu a menos de metade (uma para quatro) de todas as *iniciações* de *conversa com o outro*.

Assim, estes dados permitem-nos considerar que existiam, por parte dos colegas, tentativas, ainda que poucas, de iniciar interacção com o Pedro.

Atentemos agora nos gráficos 11 e 12, onde podemos observar as *iniciações* do Pedro aos colegas e as *respostas* dos colegas ao Pedro e vice-versa, bem como a natureza das interações, durante a fase B.

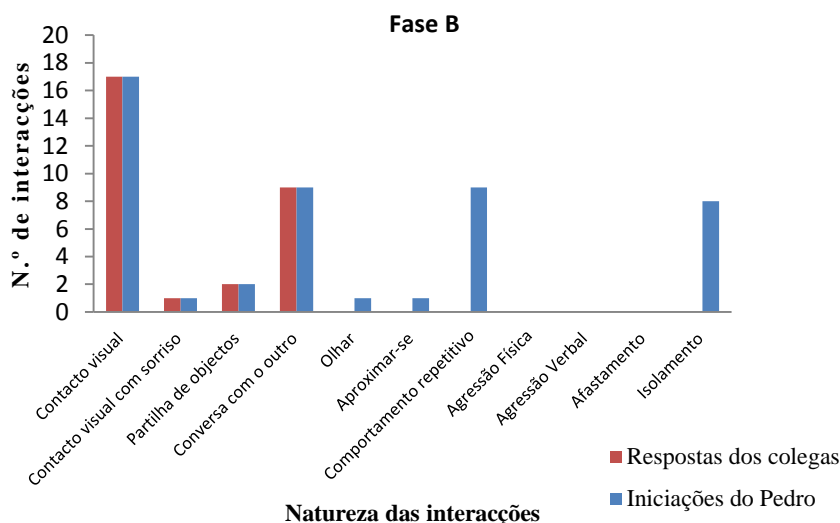


Gráfico 11 - Representação gráfica do registo de frequência das *iniciações* do Pedro aos colegas e as *respostas* dos colegas ao Pedro, de cada natureza, durante as sessões 7, 8, 9, 10, 11 e 12 (fase B) observadas no bar, recreio e cantina escolar.

Na fase B (intervenção), constata-se que o comportamento do Pedro parece ter mudado em função dos colegas. O número de *iniciações* do Pedro aumentou obtendo *respostas* por parte dos colegas, na sua totalidade, às interações: *contacto visual*, *contacto visual com sorriso*, *partilha de objectos* e *conversa com o outro*. Nesta fase, em que é o Pedro que inicia interações, verifica-se uma diminuição significativa nos padrões de comportamento da SA.

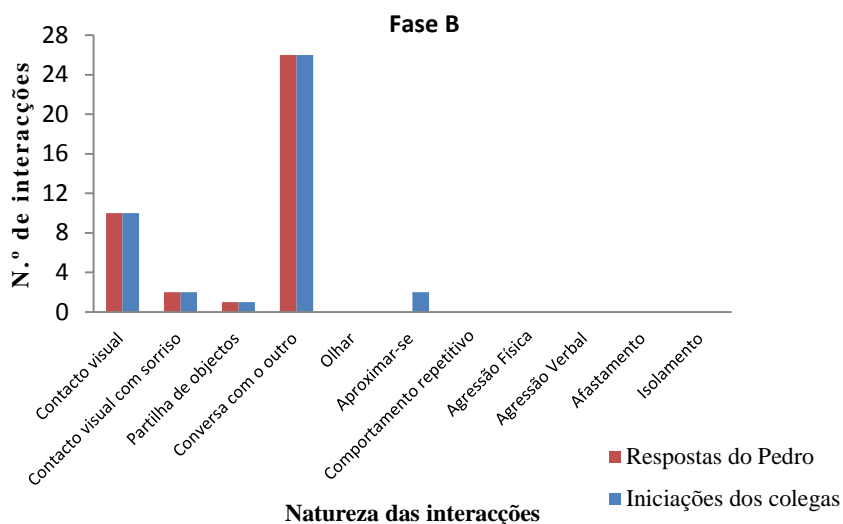


Gráfico 12 - Representação gráfica do registo de frequência das *iniciações* dos colegas ao Pedro e as *respostas* do Pedro aos colegas, de cada natureza, durante as sessões 7, 8, 9, 10, 11 e 12 (fase B) observadas no bar, recreio e cantina escolar.

Da leitura do gráfico 12, e como referido anteriormente no nosso estudo, os pares, Bruno e o David, dois alunos de catorze anos de idade a frequentar a mesma turma do Pedro, foram dotados de estratégias de *iniciação* e de *resposta* para desenvolverem interações com o Pedro. Verifica-se um aumento das *iniciações* dos colegas às quais o Pedro respondeu na sua totalidade, o que nos leva a concluir que, segundo este padrão, a um aumento de *iniciações* dos colegas correspondeu a um aumento das *respostas* do Pedro isto é, quanto mais *iniciações* os colegas fizeram mais o Pedro responde e interage.

O gráfico 13 ilustra o registo de frequência das *iniciações* do Pedro aos colegas e as *respostas* dos colegas ao Pedro, de cada natureza, durante a fase C do nosso estudo.

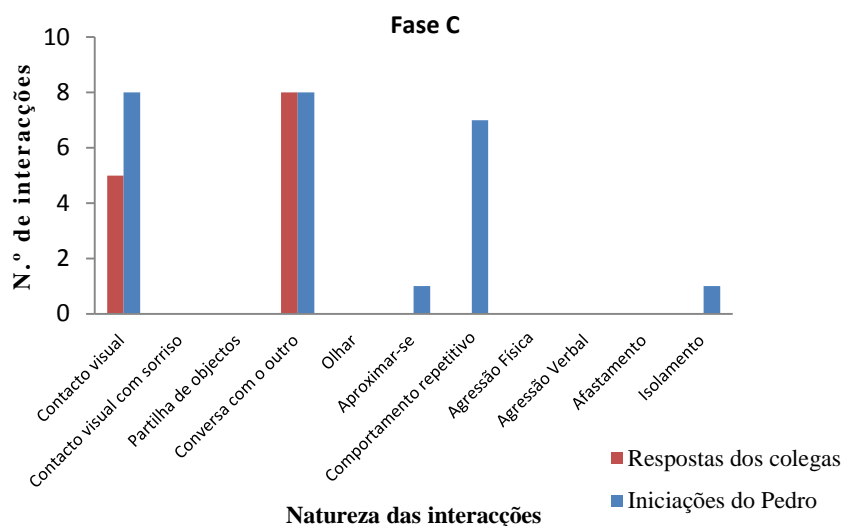


Gráfico 13 - Representação gráfica do registo de frequência das *iniciações* do Pedro aos colegas e as *respostas* dos colegas ao Pedro, de cada natureza, durante as sessões 13, 14 e 15 (fase C) observadas no bar, recreio e cantina escolar.

Analisando o gráfico 13, onde apenas três observações foram efectuadas, registamos que, numa fase em que as interações decorreram de forma não controlada, ou seja, espontânea, continuou a ser evidente que os comportamentos *conversa com o outro* e *contacto visual* foram as preferências para as *iniciações* estabelecidas pelo Pedro. Salientamos o facto de a interacção que envolve o diálogo ter sido correspondida na totalidade.

Por último, observamos ainda, na fase C, o registo de frequência das *iniciações* dos colegas do Pedro e as *respostas* do Pedro.

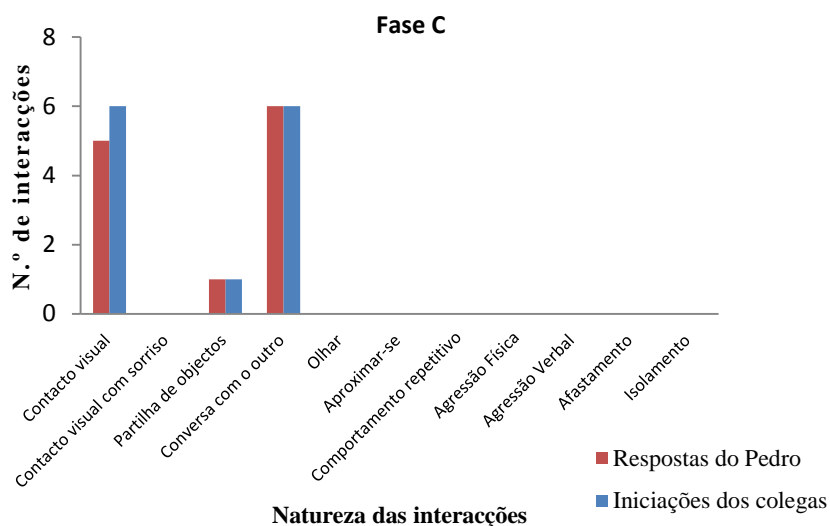


Gráfico 14 - Representação gráfica do registo de frequência das *iniciações* dos colegas ao Pedro e as *respostas* do Pedro aos colegas, de cada natureza, durante as sessões 13, 14 e 15 (fase C) observadas no bar, recreio e cantina escolar.

Após termos analisado as *iniciações* do Pedro quisemos observar as *respostas* por ele dadas aos colegas, após a fase de intervenção (B). Assim, verificamos que apenas uma *iniciação* (no *contacto visual*) ficou sem resposta do Pedro. Neste ponto, doze das treze *iniciações* dos colegas obtiveram resposta por parte do Pedro. A *conversa com o outro* e o *contacto visual* continuam a ser as interações primordiais.

2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já referimos na introdução à parte empírica deste estudo, o mundo social pode ser complexo para os jovens com SA. Esta é uma perturbação limitadora no plano social. É como se o jovem estivesse dentro de uma “esfera”, separado do mundo exterior, em todas as suas valências, por uma barreira invisível.

É importante referir que a investigação decorreu em contexto escolar, em ambiente natural, permitindo assim a recolha espontânea de dados, uma vez que são locais privilegiados de ocorrência de interações.

Ao analisarmos os resultados do nosso estudo, constatámos que o Pedro evidencia dois tipos de comportamento: um prévio à intervenção (fase A) e outro durante e após a intervenção (B e C).

Durante a fase A, linha de base do nosso estudo, revelou *isolamento* como o comportamento mais evidente – dando ênfase ao descrito anteriormente e verificável no gráfico 4. Constata-se ainda, nesta fase, que o *comportamento repetitivo* foi, igualmente, visível sendo, no entanto, associado a sensações de alegria e satisfação pelo que experienciava no momento (ver gráfico 3). As interações positivas com os pares – *conversa com o outro*, *contacto visual com sorriso* e *contacto visual* – são, neste momento, os comportamentos mais observáveis, ainda que em número diminuto (ver gráfico 2). De acordo com o revelado anteriormente, o Pedro privilegiava o contacto com os adultos (na linha de base foram registadas quatro ocorrências de interações com os professores, mas que não foram tidas em conta na elaboração dos gráficos). Neste ponto, importa referir que o reduzido número de ocorrências de interações sociais entre o Pedro e os colegas não se ficou a dever apenas a uma ausência de repertório social, mas também a uma incompreensão por parte destes. Efectivamente, o leque de comportamentos evidenciados pelo Pedro constituíam apenas *iniciações* de comportamento característicos da perturbação de SA. O gráfico 9 evidencia

esta incompreensão pois, à excepção do *contacto visual*, todas as outras *iniciações* do Pedro não obtiveram resposta por parte dos pares. Ainda nesta fase, e quando analisadas as *respostas* do Pedro às *iniciações* dos colegas (ver gráfico 10), nos comportamentos *contacto visual*, *conversa com o outro* e *olhar*, constata-se que a resposta verbal nem sempre foi consequência do *contacto visual*, factor determinante para uma “rejeição”, existindo quebra comunicativa.

A literatura confirma-nos que o défice nas interações sociais é considerado a principal característica da SA (Kanner, 1943; Wing & Gould, 1979; Walters, Barrett, & Feinstein, 1990; Frith, 1993; Waterhouse, 1994; APA, 1994; 2000). A qualidade das iniciações e a sua baixa frequência é um dos aspectos mais incapacitantes da SA e, mesmo quando mostram desejo de iniciar interações sociais, essas competências continuam em falta (Scott, Clark & Brady, 2000). Todas estas características dificultam, muitas vezes, a iniciação e manutenção das interações com os seus pares.

O desenvolvimento de amizades requer oportunidades contínuas de interacção social entre os alunos com e sem NEE (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 1999).

Na nossa investigação, escolhemos dois pares, porque a literatura nos refere que as interações sociais aprendidas com um par, podem não ser usadas espontaneamente com outros pares (Belchic & Harris, 1994). Por outro lado, a generalização dos comportamentos sociais entre pares treinados e o jovem com SA poderão ser incentivados quando vários pares são treinados (Pierce & Schreibman, 1997), podendo complementar-se e apoiar-se entre si durante as interações com jovens com NEE (Kohler *et al.*, 1995, citados por Owen-DeSchryver, *et al.*, 2008).

Um factor deveras importante para estabelecer laços interactivos entre os pares e o Pedro foi o de possuírem um interesse comum – gosto pela leitura de livros de banda desenhada. Este factor foi trabalhado com os pares, dotando-os de estratégias para interagir com colegas com o diagnóstico de SA.

O livro funcionou como catalisador de comportamentos. Na fase de intervenção (fase B), as interações positivas do Pedro foram catapultadas para valores superiores às demais interações (verifica-se aqui uma inversão de comportamentos, pois o Pedro já não necessita de exibir tão ostensivamente comportamentos repetitivos, de autoconsolo e satisfação, uma vez que a sua atenção está desviada para assuntos do seu interesse) assim como a frequência das interações positivas dos colegas relativamente ao Pedro (ver gráficos 1 e 5). Neste momento, o Pedro conseguiu aliar o *contacto visual* efectivo ao contacto verbal com os seus pares, ultrapassando a barreira comunicacional (ver gráfico 2).

Após a intervenção, existiu um aumento significativo nas *iniciações* do Pedro e que estão associadas a contactos sociais (ver gráfico 11). Por outro lado, foi também visível um aumento nas *iniciações* dos pares (ver gráfico 12).

Tal como referido por Owen-Deschryver *et al.* (2008), que constataram existir uma relação directa entre o número de iniciações dos pares e o número de respostas das crianças autistas, assim como no número de iniciações sociais emitidas pelas crianças autistas, sem que seja necessário qualquer treino específico, desde que seja encontrado um factor motivacional para o estabelecer de uma interacção – no nosso estudo, esse factor foi o livro do Astérix.

É de realçar que o treino dos pares para iniciar as interações com o Pedro, incentivou um maior número de oportunidades de diálogo, aumentando simultaneamente, quer as suas *iniciações*, quer as *respostas*. Estes resultados ilustram a natureza recíproca das interações sociais, indicando que as intervenções numa categoria, podem ter efeitos noutra categoria, independentemente de quem inicia ou dá resposta, sendo esta uma mais-valia para o nosso jovem com SA (ver gráficos 11 e 12).

A fase C, correspondeu a uma leitura de dados com um intervalo de duas semanas relativamente à fase B. Pretendeu-se aferir o grau de consolidação da intervenção que mediou a fase B. Esta linha temporal de duas semanas permitiu

que os jovens (o Pedro e os pares) interagissem sem qualquer tipo de observação externa. Os resultados revelam a tendência evidenciada na fase B:

- diminuição substancial das interações negativas do Pedro (ver gráfico 1);
- constância em valores diminutos das interações intermédias do Pedro (ver gráfico 1);
- estabilização, em valores mais elevados que os anteriores (fase A), no que respeita a interações positivas do Pedro (nesta predomina a *conversa com o outro* (ver gráfico 1 e 2);
- estabilização das interações positivas dos colegas com o Pedro (ver gráfico 5). A *conversa com o outro*, foi o comportamento mais verificado.

Em termos de *iniciações* e *respostas*, verificou-se uma diminuição de ocorrências na fase C relativamente à fase B. Esta situação é por nós encarada como sendo perfeitamente espectável pois, nesta fase, é inexistente a intervenção do mediador. O aferir de resultados terá de, forçosamente, fazer-se comparando a fase A e a fase C. A fase B unicamente servirá como inspiradora de comportamentos. Sendo assim, e apesar de apenas terem sido realizadas três observações, constata-se uma mudança radical de comportamentos quer do Pedro quer dos pares. Esta leitura poderá ser feita comparando os gráficos 9, 10, 13 e 14. Assim:

- na fase A, o Pedro iniciou dois comportamentos de *contacto visual* e obteve resposta a apenas um. O comportamento *conversa com o outro*, não teve qualquer tipo de iniciação. Comparando esta fase com a fase C, verificamos que o Pedro iniciou oito comportamentos de *contacto visual* obtendo resposta a cinco deles. Iniciou oito comportamentos de *conversa com o outro* obtendo a totalidade de respostas;

- na fase A, os colegas iniciaram um comportamento de *contacto visual* com uma resposta afirmativa. Iniciaram quatro comportamentos de *conversa com o outro* obtendo resposta a apenas um. As três ocorrências do comportamento *olhar* foram correspondidas na totalidade. Transpondo para a fase C, é evidente o aumento do número de *iniciações* do comportamento *contacto visual* (seis) com resposta a quatro deles. O comportamento *conversa com o outro* também aumentou para seis, sendo correspondido na totalidade. Nesta fase, o comportamento *olhar* foi substituído pelo comportamento *partilha de objectos – livro*.

Disalvo e Oswald (2002) salientam que o objectivo principal do treino de pares é ensiná-los a iniciar as interacções sociais com os jovens com SA mais frequentemente, para que possam envolver-se e ser envolvidos num maior número de interacções, o que constitui uma oportunidade de reforço de respostas sociais adequadas e colocar em prática, repetidamente, competências sociais mais do que utilizá-las apenas em situações esporádicas. Esta referência destes autores é confirmada pelos nossos resultados. A intervenção e capacidade de informar, sensibilizar e dotar os pares de ferramentas capazes de criar “*pontes*” com aqueles que evidenciam dificuldades de sociabilização é deveras importante para educar na diferença.

Importa referir que os pares, Bruno e David, nunca revelaram comportamentos negativos para com o Pedro (ver gráfico 5) e que o Pedro apenas manifesta o comportamento *isolamento* como interacção negativa. É de realçar que o ambiente escolar é propício à aquisição de comportamentos sociais “positivos”, possibilitando a integração destes jovens no meio escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão e as bases da escola inclusiva são um caminho nem sempre fácil. Há percursos e procedimentos que nos levam a alcançar mais facilmente estes objectivos. É por acreditarmos nos pressupostos da inclusão, que qualquer jovem, e em particular o nosso jovem, precisa de se sentir incluído na escola que o acolheu que julgamos que a promoção de interacções e relações de amizade entre si e os pares são propícias a esse ambiente de inclusão, tornando a escola um espaço de acolhimento, agradável e de bem-estar social. Esta ideia é corroborada por inúmeros autores, conforme clarificámos ao longo do nosso trabalho. Apesar disso, advertem para o facto da simples colocação em cenários inclusivos, não ser garantia de qualidade interactiva ou educativa.

A motivação para aprender coisas novas e a vontade de conversar com os amigos da escola são comuns à maioria dos jovens em idade escolar, inclusive o Pedro.

Como Stone e Church (1972), citados por Moyes, (2001, 21) afirmaram: “*O jovem em idade escolar passa a maior parte do tempo na companhia dos seus pares de quem apreendem em primeira instância sobre a estrutura social, sobre inclusão nos grupos, sobre liderar e ser liderado, sobre justiça e injustiça, sobre lealdade, heróis e ideais, amizades... ele aprende os caminhos e normas da sociedade adulta...*”

Reconhecemos à escola este papel significativo no desenvolvimento de competências sociais, enquanto principal instituição para a socialização de crianças e jovens. A escola proporciona, de forma espontânea, o contacto diário entre crianças, jovens e adultos, necessário para o desenvolvimento pessoal e social e, mais concretamente, para o estabelecimento de amizades. É no mundo escolar, nas salas de aula, nos corredores, nos pátios, na cantina, no bar, que os amigos se encontram e crescem em conjunto. É nestes locais de alegria e fervilhar

de emoções que se constroem amizades, se destacam diferenças, mas que, simultaneamente, se revelam interesses comuns que geram proximidade.

As amizades das crianças são muito importantes, porque os amigos preenchem funções essenciais que os pais não preenchem, e por isso desempenham um papel crítico durante a formação das aptidões sociais, bem como no desenvolvimento no seu sentido de identidade. As amizades são provavelmente um dos maiores e mais importantes pontos essenciais da qualidade da vida das crianças (Rubin, 1982).

“Os esforços para promover a amizade entre crianças com desenvolvimento típico e aquelas portadoras de necessidade educativas especiais não deveriam guiar-se pelas diferenças, mas sim pelas semelhanças, que deveriam ser ressaltadas” (Garcia, 2005, 91).

Subjacente ao nosso trabalho, esta última ideia defendida por Garcia, permite invocar os pontos fortes que aproximam o Pedro e os pares. Neste sentido, procurámos elementos de aproximação entre os diversos intervenientes do processo e, desde a primeira hora, sentimos que o livro (companheiro de longa data do Pedro) poderia ser a chave para esse trabalho – constatando, durante o nosso estudo, que ajudou o Pedro a contrariar a situação inicial de isolamento e a aumentar o número de *iniciações e respostas* com os pares. Estes resultados, cedo demonstraram as sinergias e as naturais interações sociais recíprocas, indicando que as intervenções de pares mediadores são facilitadoras da construção de amizades. Igualmente, a dialéctica estabelecida entre os diferentes protagonistas, nos mostrou que, esta aprendizagem, não só melhorou as competências do Pedro, como permanece para além do estudo.

Parece-nos importante realçar, uma vez mais, o papel que os pares tiveram neste processo, pois os amigos são proporcionadores de segurança, sendo importante um entendimento e compreensão dos outros, de modo a que as relações sociais estabelecidas nos proporcionem condições para melhor desenvolver as nossas aptidões sociais. Mas, neste processo, os ganhos são

bidireccionais, uma vez que, quer o Pedro, quer os colegas, saem mais “ricos” desta aprendizagem conjunta.

A necessidade de um sentimento de pertença a um grupo, foi o desencadeador de uma dinâmica que permitiu erguer a *ponte* de ligação entre as duas margens: o nosso jovem viu criar-se à sua volta um “círculo de amizades” mais abrangente, contemplando, agora, os seus colegas; os seus pares viram enriquecer-se o seu “círculo de amizades” com a inclusão deste jovem, que, até aqui, permanecera invisível dentro da sua “esfera”. Estes pressupostos levam-nos a reconhecer, facilmente, os aspectos positivos do nosso esforço.

Não é uma visão pessimista aquela que, no fim deste estudo queremos mostrar, muito pelo contrário. Este estudo inscreve-se no domínio do possível e concretizável, isto é, a escola inclusiva é uma realidade e poderá sê-lo muito mais desde que os profissionais envolvidos trabalhem com essa intencionalidade.

Estudos desta índole não se devem limitar a “situações pontuais”: a matéria de abordagem e o contexto escolar são tão ricos que propiciam futuras intervenções. Assim, numa eventual futura abordagem, seria proveitoso analisar para além da frequência de *iniciações* e *respostas* do aluno-alvo e os pares, a duração das interacções para aferir o tempo de permanência no grupo e seria um projecto de estudo, certamente, profícuo e interessante.

Por outro lado, o nosso objecto de estudo foi apenas encarado em contexto escolar, mas seria igualmente interessante fazer essa observação em diferenciados contextos, ricos igualmente em valores sociais, o que forneceria uma panóplia muito mais variada de dados.

Parece-nos também importante, auscultar as opiniões dos professores e pais sobre as mais-valias das relações de amizade entre pares (crianças com NEE e sem NEE) na escola inclusiva, visto serem peças vitais no âmbito das dinâmicas da filosofia inclusiva.

Gostaríamos, pois, de terminar este trabalho, fazendo nossas, as palavras de Correia, quando este autor defende que a *“filosofia adjacente a uma escola*

*inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de **partilha, participação e amizade**”*
Correia (2005, 23).

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.

Almeida, M. (2005). *Caminhos para a inclusão humana – Valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo*. Porto: Edições Asa.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington DC.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Text revision* (4th ed., rev.). Washington, DC.

Amitia, M. (1996). Peer interactive minds: Developmental, theoretical and methodological issues. In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds: Lifespan perspectives on the social functioning of cognition* (pp. 133-162). New York: Cambridge University Press.

Andrade, F. (n.d.). *O medo: o maior gigante da alma*.

Araújo, M. (2006). *Autismo e Constituição do Sujeito*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Asher, S.R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S.R. Asher & John D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.3-16). New York: Cambridge studies.

Attwood, T. (1998). *A Síndrome de Asperger: Um guia para pais e profissionais*. Lisboa: Editorial Verbo.

Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome. *Autism*, 4(1) 85-100.

Attwood, T. (2003). Cognitive behaviour therapy. In L. Holliday Willey (Eds.), *Asperger syndrome in adolescence: Living with the ups, the downs and things in between* (pp.38-68). London: Jessica Kingsley Publishers.

Attwood, T. (2004). Theory of mind and asperger's syndrome. In L. J. Baker (Eds.), *Asperger's syndrome: Intervening in schools, clinics, and communities* (pp.11-41). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Incorporated.

Attwood, T. (2007). *The complete guide to asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Bagwell, C. L., & Newcomb, A. F. (1995). Children's friendship relations: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.

Bauer, S. (1995). *Asperger Syndrome - through the lifespan*. New York, The developmental unit, Genesee Hospital Rochester.

Bauminger, N. (2002). The facilitation of social-emotional understanding and social interaction in high-functioning children with autism: Intervention outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 283-298.

Belchic, J. K., & Harris, S. L. (1994). The use of multiple peers exemplars to enhance the generalization of play skills to the siblings of children with autism. *Child Family Behavior Therapy*, 16, 1-25.

Bishop, K. D.; Jubala, K. A.; Stainback, W. & Stainback, S. (1999). Promovendo Amizades. In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 184-199). Porto Alegre: Artmed.

Borg W. e Gall, M. (1989). *Educational research: An introduction*. New York: Longman.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brown, W. H. (1999, Fall). Ecobehavioural assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *Journal of Special Education*, 1999 Fall.

Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediation processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.

Burk, D. I. (1996). Understanding friendship and social interaction. *Childhood Education*, 72, 282-286.

Coolahan, K., Fantuzzo, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviours and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458-465.

Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Costin, S. E., & Carlson Jones, D. (1992). Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children. *Developmental Psychology*, 28, 941-947.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 222-243.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008, Ministério da Educação.

DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism: Consideration of Peer Expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Vol. 17, No 4, 198-207.

Ehlers, S. & Gillberg, C. (1993). The epidemiology of Asperger's Syndrome – A total population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1327-1350.

Eisenmajer, R., Prior, M., Leekman, S., Wing, L., Gould, J., Welham, M. & Ong, B. (1996). Comparison of clinical symptoms in autism and Asperger's Syndrome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 35, 1523-1531.

Frith, U. (1991). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge UK: University Press.

Frith, U. (1993, June). Autism. *Scientific American*, 286, 108-114.

Garcia, A. (2005). *Psicologia da amizade na infância: uma introdução*. Vitória : UFES, Núcleo Interdisciplinar para o Estudo do Relacionamento Interpessoal e GM, Gráfica & Editora.

Garrison-Harrell, L., Kamps, D., & Kravitz, T. (1997). The effects of peer networks on social-communicative behaviors for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 241-254.

Gaylord-Ross, R., & Haring, T. (1987). Social interaction research for adolescents with severe handicaps. *Behavioral Disorders*, 12, 264-275.

Gillberg, I. & Gillberg, C. (1989). Asperger Syndrome: Some epidemiologic considerations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 631-638.

Gonzalez-Lopez, A., & Kamps, D. M. (1997). Social skills training to increase social interactions between children with autism and their typical peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 2-14.

- Goodyer, I. M., Herbert, J., Tamplin, A., Secher, S. M., & Pearson, J. (1997). Life events, family dysfunction, and friendship difficulties as predictors of persistent disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 451-474.
- Gold, M., & Yanof, D. (1985). Mothers, daughters, and girlfriends. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 654-659..
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (pp. 195-220). Oaks: Sage Publications.
- Gutstein, S. E., & Whitney, T. (2002). Asperger syndrome and the development of social competence. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3), 161-171.
- Haring, T. G., & Breen, C. G. (1992). A peer-mediated social network intervention to enhance the social integration of persons with moderate and severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 319-333.
- Hartup, W. W., & Sancilio, M. F. (1986). Children's friendship. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Social behaviour in autism* (pp. 61-80). New York: Plenum.
- Howes, C. (1990). Social status and friendship from Kindergarten to third grade. *Journal of Applied Development Psychology*, 11,321-330.
- Howlin, P. (1998). *Children with Autism and Asperger Syndrome: A guide for Practitioners and Carers*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Howlin, R. (2003). Asperger Syndrome in the Adolescence. In L. Holliday Willey (Eds.), *Asperger syndrome in adolescence: Living with the ups, the downs and things in between* (pp.13-36). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hundert, J., & Houghton, A. (1992). Promoting social interaction of children with disabilities in integrated preschool: A failure to generalize. *Exceptional Children*, 58, 311-320.
- Kamps, D., Potucek, J., Gonzalez - Lopez, A., Kravitz, T., & Kemmerer, K. (1997). The use of peer networks across multiple settings to improve social interaction for students with autism. *Journal of Behavioral Education*, Vol. 7, 335-357.

Kamps, D., Gonzalez-Lopez, A., Potucek, J., Kravits, T., Kemmerer, K., & Garrison-Harrell, L. (1998). What do the peers think? Social validity of integrated programs. *Education & Treatment of Children, 21*, 107–134.

Kanner, L. (1943). Autistic Disturbance of Affective Contact. *Nervous child, 2*, 217-250.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1999). Fundamentos do Ensino Inclusivo. In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 21-34). Porto Alegre: Artmed.

Koegel, L.K. , Koegel, L. K., Hurly, C. , & Frea, W.D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through sel-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 281-288.

Kohler, F. W., Strain, P. S., Hoyson, M., & Jamieson, B. (1997). Merging naturalistic teaching and peer-based strategies to address the IEP objectives of preschoolers with autism: An examination of structural and child behavior outcomes. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 12*, 196-206.

Krantz, P.J. (2000). Commentary: Intervention to Facilitate Socialization. *Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 30*, No. 5, 411-413.

Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development, 4*, 51-66.

Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhance Social Skills of Kindergarden Children with Autism Through the Training of Multiple Peer as Tutor. *Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 30*, No. 3, 183-193

Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18* (3), 267-274.

Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R. & Quinn, M. M. (2006). *Competências Sociais: Aspectos Comportamentais, Emocionais e de Aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios Editora.

Lüdke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

Marriage, K. J., Gordon, V., & Brand, L. (1995). A social skills group for boys with Aspergers syndrome. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 29, 58-62.

McEvoy, M. A., & Odom, S. L. (1987). Social interaction training for preschool children with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 12, 242–251.

McEvoy, M. A., Shores, R. E., Wehby, J. H., Johnson, S. M., & Fox, J.J. (1990). Special education teachers` implementation of procedures to promote social interaction among children in integrated settings. *Education and Training in Mental Retardation*, 25, 267-276.

McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., & Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 117–126.

McGuire, K. D. & Weisz, J. R. (1982). Social cognition and behaviour correlates of preadolescent chumship. *Childhood Education*, 78, 70-78.

Mendelson, M. J., Aboud, F. E., & Lanthier, R. P. (1994). Personality predictors of friendship and popularity in Kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 413-435.

Meneses, H.I. (2000). *A competência social no contexto escolar. Um estudo entre a competência social e a realização académica*. Tese de Mestrado Não Publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto, Porto.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Sam Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mesibov, G. (1984). Social skills training with verbal autistic adolescents and adults: A program model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14 (4) 395-404.

Morais, M. (1994). Estudo de caso: reencontro de um paradigma perdido?. *Revista Portuguesa de Educação*, 7(1 e 2), 127-135.

Morgado, J. (2003). Os desafios da Educação Inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In Correia, L. (org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2009). Educação Inclusiva nas Escolas Actuais: Contributo para a reflexão. Em: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. 104-117.

Moyes, R. A. (2001). *Incorporating social goals in the classroom: A guide for teachers and parents of children with high-functioning autism and asperger syndrome*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.

Nowicki, E. A. (2001, May). A meta-analysis of social competence of children and adolescents with learning disabilities in inclusive classrooms. Paper presented to the Canadian Society for Studies in Education, Laval, Quebec.

Odom, S.L., & Strain, P. S. (1984). Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54, 544-557.

Odom, S.L., Hoyson, M., Jamieson, B. & Strain, P. S. (1985). Increasing handicapped preschoolers peer social interaction: Cross setting and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 18, 3-16.

Oliveira G. (2005). *Epidemiologia do autismo em Portugal. Um estudo de prevalência da Perturbação do Espectro do Autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Medicina. Universidade de Coimbra, Coimbra.

Oke, N. J., & Schreibman, L. (1990). Training social initiations to a high-functioning autistic child: Assessment of collateral behavior change and generalization in a case study. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 20, 479-497.

Ozonoff, S., South, M., & Miller, J. (2000). DSM-IV defined asperger syndrome: Cognitive behavioural and early history differentiation from high-functioning autism. *Autism*, 4(1), 29-46.

Owen-DeSchryver, J. S.; Carr, E. G.; Cale, S. I.; Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1):15-28

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Beyond group acceptance: Friendship and friendship qualities as distinct dimensions of peer adjustment. In D. Perlman & W. Jones (Eds.), *Advances in personal relationship*. London. Kingsley.

- Pierce, K., & Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, Vol. 30, No. 1, 157-160.
- Pudlas, K. A. (2003). Inclusive educational practice: Perceptions of students and teachers. *Exceptionality Education Canada*, 13, 61-80.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rapin, I. (1990). Autismo: un Síndrome de disyunción neurológica. V Congreso de la Asociación Internacional de Neurología Infantil. Tokio.
- Roeyers, H. (1996). The Influence of Nonhandicapped Peers on the Social interactions of Children with a Pervasive Developmental Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 26, No.3, 303-320.
- Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 399-409.
- Rubin, Z. (1982). *A amizade das crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rubin, H. K., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer Interactions, Relationships and Groups. In N. Eisenberg (vol. Ed.) W. Damon (Series Ed.). *Handbook of Child Psychology*, vol. 3: Social, Emotional and Personality Development. (5th ed. 619-700). New York: Wiley.
- Santos, I., Sousa, P. (2005). *Como intervir na perturbação autista*. Consultado em 22/01/10, em <http://www.psicologia.com.pt/newsletter/64/index.htm>
- Sepúlveda, L. (2002) *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*. Porto: Edições Asa.
- Smith-Myles, B., & Adreon, D. (2001). *Asperger syndrome and adolescence: Practical solutions for school success*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Co.
- Shores, R. L. (1987). Overview of research on social interaction: A historical and personal perspective. *Behavioral Disorders*, 12, 233-241.
- Strain, P. S., Odom, S. L., & McConnell, S. (1984). Promoting social reciprocity of exceptional children: Identification, target behavior selection and intervention. *Remedial and Special Education*, 5 (1), 21-28.

Strully, J. & Strully, C. (1999). As Amizades como um Objectivo Educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão: um guia para educadores* (pp.170-183). Porto Alegre: Artmed

Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO, Salamanca. Universidade do Porto. Porto.

Vaughn, B. E., Azria, M. R., Kryzysik, L., Caya, L. R., Bost, K.K., Newell, W., & Kazura, K. L. (2000). Friendship and Social Competence in a sample of Preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology*, 36, 326-338.

Vaughn, S., & Elbaum, B. E. (1999). The self concept and friendship of students with learning disabilities: A developmental perspective. In R. Gallimore, L. Bernheimer, D., Speece, & S. Vaughn (Eds.), *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities* (pp. 81-110). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Walters, A. S., Barrett, R. P., & Feinstein, C. (1990). Social relatedness and autism: Current research, issues, directions. *Research in Developmental Disabilities*, 11, 303-326.

Waterhouse, L. (1994). Severity of impairment in autism. In S. Broman & J. Grafman (Eds.), *Atypical cognitive deficits in developmental disorders: Implication for brain function* (pp 159-179). New Jersey: Erlbaum.

Weiss, M. & Harris, S. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior Modification*, 25 (5), 785-802.

Wing, L., & Gould, J. (1978). Systematic recording of behaviours and skills of retarded and psychotic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 79-97.

Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 9, 11-29.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (1993). The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic Criteria for Research. Geneva: W.H.O.

ANEXOS

**Crêterios para o diagnóstico da Síndrome de Asperger
DSM-IV-TR (APA, 2000)**

<p>A. Altera�o qualitativa da interac�o social, manifestada por pelo menos dois dos seguintes cr�terios:</p>	<p>(1) Altera�o acentuada no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contacto visual directo, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interac�o social (2) Incapacidade para criar relacionamentos apropriados, ao nível do seu desenvolvimento, com seus pares (3) Ausência de tentativa espontânea de partilhar prazer, interesses ou realiza�es com outras pessoas, (por ex., mostrar, trazer ou apontar objectos de interesse a outras pessoas) (4) Falta de reciprocidade social ou emocional.</p>
<p>B. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e actividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes cr�terios:</p>	<p>(1) preocupa�o insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesses, anormal em intensidade ou foco (2) adesão aparentemente inflexível a rotinas e rituais específicos e não funcionais (3) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por ex.: sacudir ou rodar as mãos ou os dedos ou movimentos complexos de todo o corpo) (4) preocupa�o mantida com partes de objectos.</p>
<p>C. A perturba�o interfere de forma significativa nas áreas social e ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento.</p>	
<p>D. Não existe um atraso clinicamente significativo da linguagem (por ex: palavras isoladas são usadas aos 2 anos, frases comunicativas são usadas aos 3 anos).</p>	
<p>E. Não existe um atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de auto-ajuda apropriadas � idade, comportamento adaptativo (outro que não na interac�o social), e curiosidade acerca do ambiente na infância.</p>	
<p>F. Não cumpre cr�terios para qualquer outro Síndrome com Perturba�o Global do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.</p>	

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIRECÇÃO DA ESCOLA

Exmo. Senhor Director do Colégio

Dr.

No âmbito do meu trabalho de Mestrado em Educação Especial, proponho efectuar um estudo de investigação na área da Educação Especial, com o tema “Promoção de interacções sociais entre um jovem com Síndrome de Asperger e os pares em contexto de escola inclusiva”.

Assim, temos como objectivo neste trabalho, estudar os efeitos de um programa de intervenção com pares, entre um jovem com diagnóstico de SA e os seus pares, num contexto inclusivo.

Vimos deste modo, solicitar a autorização para consultar e recolher informação do processo do aluno, a recolha de dados e observação em contexto escolar.

Os dados recolhidos e a sua utilização futura, não revelarão a identidade do aluno e dos seus pares e serão totalmente confidenciais.

Desde já agradecemos a sua atenção, disponibilidade e colaboração, aguardando a sua autorização.

Com os melhores cumprimentos,

Leiria, Janeiro de 2010

Ana Luísa Ferreira

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO
ALUNO

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DOS
PARES

Exmo. Sr.(a) Encarregado (a)de Educação,

No âmbito do meu trabalho de Mestrado em Educação Especial, proponho-me efectuar um estudo de investigação na área da Educação Especial com o tema “Promoção de interacções sociais entre um jovem com Síndrome de Asperger e os pares em contexto de escola inclusiva”.

Assim, temos como objectivo neste trabalho, estudar os efeitos de um programa de intervenção com pares, entre um jovem com diagnóstico de SA e os seus pares, num contexto inclusivo.

Vimos deste modo, solicitar a autorização para que o seu educando possa participar no referido estudo, não sendo revelada a sua identidade e os dados recolhidos serão totalmente confidenciais.

A professora, Ana Luísa Ferreira



Eu,, Encarregada de
Educação do aluno, autorizo a sua
participação no estudo de investigação na área de Educação Especial, com o tema
“Promoção de interacções sociais entre um jovem com Síndrome de Asperger e os
pares em contexto de escola inclusiva”.

Encarregado de Educação,

.....

ACTIVIDADE “CÍRCULO DE AMIZADES”

