

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Promoção de competências sociais através de jogos cooperativos na criança com Síndrome de Asperger: estudo de caso

Patrícia Andreia Martins Francisco

Coimbra
2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação
Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Promoção de competências sociais através de jogos cooperativos na criança com Síndrome de Asperger: estudo de caso

Patrícia Andreia Martins Francisco

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora
Anabela Ramalho

Júri:

Doutora Ana Coelho; Doutor João Vaz; Doutora Anabela Ramalho

março de 2014

AGRADECIMENTOS

O culminar deste percurso na redação deste Relatório de Projeto, não teria sido possível sem o apoio, contributo e colaboração de algumas pessoas, às quais manifesto os meus sinceros agradecimentos.

À Professora Doutora Anabela Ramalho, orientadora deste Projeto, a quem agradeço toda a disponibilidade, sugestões, apoio e orientação.

Aos docentes deste curso de Mestrado, pelas aprendizagens proporcionadas.

À Dr.^a Anabela Lemos, diretora do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, por me ter concedido autorização para desenvolver o meu estudo de caso numa escola deste Agrupamento.

À Dr.^a Maria João Antunes, docente de Educação Especial e responsável pela Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, a quem agradeço toda a disponibilidade, colaboração, incentivo e partilha de informações e experiências profissionais.

À Dr.^a Alda Cardoso, diretora de turma dos alunos que participaram neste estudo, pela sua disponibilidade, compreensão, colaboração e por me ter concedido algumas das suas aulas para desenvolver o meu trabalho.

Aos docentes da turma que colaboraram neste Projeto disponibilizando-se para preencher os questionários.

Aos pais do Pedro que prontamente autorizaram a participação do seu educando neste estudo.

A todos os alunos que participaram neste estudo pela sua colaboração e compreensão, em especial ao Pedro que me proporcionou

entrar no mundo Asperger, enriquecendo os meus conhecimentos sobre esta Síndrome.

Aos meus pais, pelo auxílio, apoio, paciência e compreensão.

Ao meu namorado que, sempre me apoiou e incentivou a nunca desistir, e a quem privei muitas horas da minha companhia.

Aos amigos que me apoiaram, dando-me força e coragem para continuar.

Às minhas colegas de mestrado, pela partilha de ideias, experiências, incertezas e também de amarguras e desânimos.

A todos quanto, direta ou indiretamente, com a sua ajuda e boa vontade, contribuíram para que este desejo se concretizasse.

A todos, o meu muito obrigada...

PREÂMBULO

Considerámos pertinente redigir este breve texto para que o leitor consiga compreender melhor o contexto do desenvolvimento deste Projeto.

Aquando do início do 2º ano deste Mestrado, a nossa situação profissional, infelizmente, era o desemprego. Apesar desta realidade, considerando todo o investimento feito até então, tanto pessoal como económico, desistir teve que ser mesmo a opção a nunca seguir, ou a seguir só em último recurso.

Posto isto, empenhámo-nos na procura de um “caso” para o nosso estudo. No sentido de minimizar os custos inerentes à deslocação para o local de intervenção, a nossa primeira opção, foi o Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, situado no concelho da nossa residência. Felizmente tivemos a oportunidade de encontrar pessoas muito profissionais, compreensivas e simpáticas, que autorizaram o desenvolvimento do Projeto e disponibilizaram-se para colaborar no que fosse possível.

Foi assim que iniciámos o nosso Projeto de Intervenção que culminou na redação deste Relatório...

Promoção de competências sociais através de jogos cooperativos na criança com Síndrome de Asperger: estudo de caso

RESUMO

Este Projeto dinamizou-se com um aluno, com Síndrome de Asperger, do 7º ano do ensino regular, e a respectiva turma. Este aluno apresentava dificuldades ao nível das interações interpessoais, que comprometiam a sua interação social e comunicação com os pares, levando ao seu isolamento social. Segundo a revisão da literatura, esta é uma das características desta Síndrome.

Assim, urgiu a necessidade de implementar um plano de intervenção, assente na dinamização de jogos cooperativos, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências sociais no referido aluno, e de fomentar a interação social entre este e a turma, e vice-versa, sensibilizando para o respeito pela diferença e promovendo a inclusão.

A elaboração deste Projeto baseou-se na metodologia de investigação Estudo de Caso, dado que esta “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real” (Yin, 2010, p.39).

A recolha de dados efetuou-se através de múltiplas fontes de informação, o que possibilitou a validação dos resultados obtidos pela triangulação dos dados recolhidos.

Os jogos cooperativos e a sensibilização para o respeito pela diferença foram cruciais para o sucesso deste Projeto, pois verificou-se uma maior interação social entre o aluno e a turma e vice-versa, o que proporcionou a inclusão do aluno, reduzindo o seu isolamento social.

Palavras-chave: Síndrome de Asperger, interação social, competências sociais, jogos cooperativos, inclusão.

ABSTRACT

This Project was developed with a 7th grade student with Asperger's Syndrome and his class. This student showed difficulties related to interpersonal interactions, which compromised the communication and social interaction with their pairs, leading to his social isolation. According to the relevant literature, this is one of the characteristics of this Syndrome.

Therefore, emerged the need of implement an intervention plan based on the promotion of cooperative games with the objective of promoting, not only the development of social skills in that student, but also his social interaction with the class, and vice versa, raising awareness of differences and promoting inclusion.

This project was based on the methodology of investigative case study. This "is an empirical investigation that investigates a contemporary phenomenon in depth and in its real life context" (Yin, 2010, p.39).

The data collection was made with multiple information sources, which enabled the validation of the results obtained by the triangulation of the collecting data.

The cooperative games and their sensitivity for difference were crucial to the sources of this Project, since we verified a bigger social interaction between the student and the class, and vice versa, what leded the inclusion of the student, reducing his social isolation.

Keywords: Asperger's syndrome, social interaction, social skills, cooperative games, inclusion.

SUMÁRIO

Agradecimentos - - - - -	I
Preâmbulo - - - - -	III
Resumo - - - - -	V
Abstract - - - - -	VI
Índice dos gráficos - - - - -	XIII
Lista de siglas e abreviaturas - - - - -	XIV
INTRODUÇÃO - - - - -	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO - - - - -	-7
Capítulo 1: A SÍNDROME DE ASPERGER - - - - -	7
1.1. Definição do conceito e características - - - - -	9
1.2. Etiologia - - - - -	13
1.3. Epidemiologia - - - - -	13
1.4. Do diagnóstico à intervenção - - - - -	14
Capítulo 2: COMPETÊNCIAS SOCIAIS - - - - -	-19
2.1. Definição de competência social - - - - -	21
2.2. A importância da escola e da interação com os pares no desenvolvimento de competências sociais - - - - -	-22
Capítulo 3: JOGOS COOPERATIVOS - - - - -	- 27
3.1. O que são jogos cooperativos - - - - -	29
3.2. A importância dos jogos cooperativos no desenvolvimento de competências sociais - - - - -	30

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA - - - - -	33
Capítulo 4: METODOLOGIA - - - - -	33
4.1. Formulação do problema - - - - -	35
4.2. Definição de objetivos gerais e específicos - - - - -	35
4.3. Justificação metodológica - - - - -	35
4.4. Caracterização da realidade pedagógica - - - - -	37
4.4.1. Caracterização da escola - - - - -	37
4.4.2. Caracterização da turma - - - - -	37
4.4.3. Caracterização do aluno - - - - -	38
4.5. Instrumentos/técnicas de recolha de dados - - - - -	39
4.5.1. Análise documental - - - - -	40
4.5.2. Teste sociométrico - - - - -	41
4.5.3. Observação - - - - -	42
4.5.4. Entrevista- - - - -	42
4.5.5. Questionário- - - - -	43
4.5.6. Escala de Avaliação da Competência Social (EACS)- - - - -	43
4.6. Plano de intervenção - - - - -	45
4.7. Procedimentos - - - - -	51
Capítulo 5: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS - - - - -	55
5.1. Apresentação e análise dos resultados - - - - -	57
5.1.1. Teste sociométrico - - - - -	57
5.1.2. Observações diretas - - - - -	58
5.1.2.1. Observações diretas antes da intervenção - - - - -	58
5.1.2.2. Grelhas de observação durante a intervenção - - - - -	58
5.1.2.3. Observações diretas após a intervenção - - - - -	59
5.1.3. Entrevistas- - - - -	60

5.1.3.1. Entrevista à diretora de turma - - - - -	60
5.1.3.2. Entrevistas à Encarregada de Educação - - - - -	61
5.1.3.3. Entrevistas à docente de Educação Especial - - - - -	62
5.1.4. Questionários - - - - -	63
5.1.4.1. Questionários aos docentes da turma - - - - -	63
5.1.4.2. Questionários aos alunos da turma - - - - -	65
5.1.4.3. Questionários ao Pedro- - - - -	66
5.1.5. Escala de Avaliação da Competência Social (EACS)- - - - -	67
5.2. Discussão dos resultados - - - - -	69
CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES - - - - -	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - - - - -	83
ANEXOS - - - - -	93

ANEXOS

Anexo 1: Critérios de diagnóstico do DSM-IV-TR (2002) - - - - -	94
Anexo 2: Teste sociométrico - - - - -	95
Anexo 3: Escala de Avaliação da Competência Social (EACS) - - - - -	97
Anexo 4: Questionário “Os meus interesses” - - - - -	102
Anexo 5: Calendarização das sessões de intervenção - - - - -	103
Anexo 6: Certificados de participação dos alunos - - - - -	104
Anexo 7: Planificação das sessões de intervenção - - - - -	106
Anexo 8: Registo do jogo “Brainstorming” - - - - -	124
Anexo 9: Grelha de observação de habilidades sociais e problemas de comportamento para preencher durante as sessões - - - - -	125
Anexo 10: Exemplo do diário de bordo - - - - -	126
Anexo 11: Registo das presenças dos alunos nas sessões de intervenção - - - - -	128
Anexo 12: A opinião dos alunos sobre as sessões de intervenção - - -	129
Anexo 13: Cronograma do Projeto de Intervenção - - - - -	130
Anexo 14: Autorização da diretora do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova e da responsável da Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo - - - - -	132
Anexo 15: Autorização da Encarregada de Educação - - - - -	135
Anexo 16: Grelha de observação direta no recreio e hora de almoço -	136
Anexo 17: Questionário a aplicar aos docentes da turma antes da intervenção - - - - -	137
Anexo 18: Guião da entrevista realizada à docente de Educação Especial antes da intervenção e respetivo resultado - - - - -	141
Anexo 19: Questionário aplicado aos alunos da turma antes da intervenção - - - - -	148

Anexo 20: Relatório da diretora de turma	153
Anexo 21: Questionário aplicado aos docentes da turma após a intervenção	155
Anexo 22: Matriz sociométrica	158
Anexo 23: As “escolhas recebidas” pelo Pedro	159
Anexo 24: Grelhas de observação preenchidas no recreio e hora de almoço antes da intervenção	160
Anexo 25: Exemplo da grelha de observação de habilidades sociais e problemas de comportamento preenchida durante as sessões	165
Anexo 26: Grelhas de observação preenchidas no recreio e hora de almoço após a intervenção	166
Anexo 27: Síntese das observações diretas do Pedro antes e após a intervenção	170
Anexo 28: Guião da entrevista realizada à diretora de turma, antes da intervenção, e respetivo resultado	171
Anexo 29: Guião da entrevista realizada à Encarregada de Educação, antes da intervenção, e respetivo resultado	177
Anexo 30: Guião da entrevista realizada à Encarregada de Educação, após a intervenção, e respetivo resultado	187
Anexo 31: Guião da entrevista realizada à docente de Educação Especial, após a intervenção, e respetivo resultado	190
Anexo 32: Resultado do questionário aplicado aos docentes da turma antes da intervenção	193
Anexo 33: Resultado do questionário aplicado aos docentes da turma após a intervenção	198
Anexo 34: Resultado do questionário aplicado aos alunos da turma antes da intervenção	201

Anexo 35: Resultado do questionário aplicado aos alunos da turma após a intervenção -----	209
Anexo 36: Questionário aplicado ao Pedro, antes da intervenção, e respetivo resultado -----	212
Anexo 37: Questionário aplicado ao Pedro, após a intervenção, e respetivo resultado -----	216
Anexo 38: Habilidades Sociais do Pedro ao longo dos dois momentos de avaliação -----	218
Anexo 39: Problemas de comportamento do Pedro ao longo dos dois momentos de avaliação -----	219

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução da ocorrência de habilidades sociais e problemas de comportamento durante o plano de intervenção - - - - -	59
Gráfico 2: Evolução da frequência da ocorrência de habilidades sociais e problemas de comportamento do Pedro - - - - -	68
Gráfico 3: Registo da presença dos alunos nas sessões de intervenção - - - - -	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APA: American Psychiatric Association

APSA: Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger

ATL: Atividades de Tempos Livres

DEE: Docente de Educação Especial

DSM – IV - TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais 4ª Edição texto

DT: Diretora de turma

EACS: Escala de Avaliação da Competência Social

EE: Encarregado de Educação

MAC: Mundo Atual e Cidadania

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PEE: Projeto Educativo da Escola

PEI: Programa Educativo Individual

PGD: Perturbação Global do Desenvolvimento

SA: Síndrome de Asperger

UEEA: Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Projeto intitulado “Promoção de competências sociais através de jogos cooperativos na criança com Síndrome de Asperger: estudo de caso” foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares Projeto I e Projeto II do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

A Síndrome de Asperger (SA) é classificada no DSM-IV-TR (2002) como uma Perturbação Global do Desenvolvimento (PGD). As PGD caracterizam-se por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação ou pela presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Assim, de acordo com o referido Manual, a SA possui características específicas, sendo elas: um défice grave e persistente da interação social; o desenvolvimento de padrões de comportamento, interesses e atividades restritas e repetitivas; a ausência de atraso geral da linguagem clinicamente significativo e défice acentuado de múltiplos comportamentos não-verbais.

A competência social é a área do desenvolvimento pessoal e social que possibilita o estabelecimento de relações intra e interpessoais satisfatórias através de comportamentos verbais, não verbais e aspetos cognitivos (Sousa, 2009). No processo de interação social, os problemas emergem quando nos deparamos no seio da sociedade, nomeadamente na escola, com “indivíduos que apenas parecem fazer parte dela fisicamente, desempenhando o difícil papel de estar, não estando”, como é o caso das pessoas com SA (Tavares, 2009, p. 17).

Quando iniciámos a procura de um caso para o nosso Projeto, numa escola do Agrupamento de Escolas, deparámo-nos precisamente com esta realidade: um aluno com SA, caracterizado com um défice grave e persistente da interação social. Esta característica condicionou o

estabelecimento de relações interpessoais com a turma e vice-versa, principalmente no contexto de recreio, situação que proporcionou o isolamento social deste aluno e o facto de ser vítima de bullying por parte de alguns colegas.

Perante o problema formulado, foi nosso principal objetivo promover o desenvolvimento de competências sociais no referido aluno e sensibilizar toda a turma para o respeito pela diferença, estimulando a interação social recíproca entre o aluno e a turma e a, conseqüente, inclusão deste.

Deste modo, no sentido de alcançar os referidos objetivos, implementámos um plano de intervenção, focado no aluno mas dinamizado com toda a turma, que assentou na dinamização de jogos cooperativos, essencialmente no contexto de recreio, planificados de acordo com os interesses e capacidades dos alunos.

Assim sendo, organizámos este trabalho em duas partes. A primeira corresponde ao enquadramento teórico, na qual consta a revisão da literatura que estruturámos em três capítulos. O primeiro capítulo aborda assuntos relacionados com a SA, nomeadamente a definição do conceito e características, a etiologia, a epidemiologia e o percurso desde o diagnóstico até à intervenção. O segundo capítulo versa sobre a definição de competência social e a importância da escola e da interação com os pares no desenvolvimento de competências sociais. O terceiro capítulo aborda o conceito de jogos cooperativos e a importância destes no desenvolvimento de competências sociais.

A segunda parte diz respeito à componente empírica, a qual está dividida também em dois capítulos: “Metodologia” (definição do problema, dos objetivos e justificação metodológica, caracterização da realidade pedagógica, recolha de dados, plano de intervenção e

procedimentos) e “Apresentação, interpretação e discussão dos resultados”.

No final refletimos chegando a conclusões relevantes para o estudo, descobrindo limitações (com que nos deparámos) e recomendações para um futuro Projeto de Intervenção.

No sentido de garantir a confidencialidade e o anonimato dos alunos, há que referir, que, ao longo de todo o trabalho, utilizámos sempre nomes fictícios. Para que seja facilitada a compreensão deste Projeto de Intervenção, salientamos que o aluno deste estudo foi designado com o nome fictício Pedro.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: A SÍNDROME DE ASPERGER

1.1. Definição do conceito e características

A SA é classificada no DSM-IV-TR (2002)¹ como uma Perturbação Global do Desenvolvimento (PGD). As PGD, como já foi referido, caracterizam-se por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação ou pela presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Como refere Pinto (2009), a SA é uma perturbação do desenvolvimento e, portanto, as suas manifestações vão-se modificando com a idade. Cada etapa de vida envolve características particulares, mais determinantes numa ou noutra área, pressupondo diferentes orientações. Desta forma, uma pessoa com SA é considerada diferente, principalmente pelo modo invulgar como se comporta em sociedade e pela sua dificuldade de comunicação.

Segundo a Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger (APSA, 2012), a SA “é uma perturbação neurocomportamental de base genética, pode ser definida como uma perturbação do desenvolvimento que se manifesta por alterações sobretudo na interação social, na comunicação e no comportamento. Embora seja uma disfunção com origem num funcionamento cerebral particular, não existe marcador biológico, pelo que o diagnóstico se baseia num conjunto de critérios comportamentais”.

Assim sendo, de acordo com o DSM-IV-TR (2002), as características essenciais da SA são um défice grave e persistente da interação social, o desenvolvimento de padrões de comportamento, interesses e atividades restritas e repetitivas, ausência de atraso geral da

¹ Apesar de atualmente já ter sido publicado o DSM-V, considerámos como referência o DSM-IV-TR (2002), visto que foi com base nesta edição que elaborámos todo o Projeto.

linguagem clinicamente significativo e défice acentuado de múltiplos comportamentos não-verbais.

Para Antunes (2011), uma pessoa com SA pode-se comparar com uma mesa de mistura de música, com muitos botões e cursores que podem alterar o volume e outras características do som. Nesta perspetiva do referido autor, cada botão representa uma característica clínica da SA que pode estar muito presente num indivíduo e quase impercetível noutra. Ao mesmo tempo, a intensidade da característica poderá mudar ao longo da sua vida.

Não obstante, e sabendo, como refere Antunes (2011), que para caracterizarmos uma pessoa com SA, temos de descrever a sua evolução da infância à idade adulta, existem, no entanto, características que costumam estar frequentemente presentes nas pessoas com SA.

Thomas (2002) e Cumine, Leach e Stevenson (2006), consideram que a SA caracteriza-se por limitações subtis em três áreas de desenvolvimento: interação social, comunicação social e imaginação social e flexibilidade de pensamento. Podemos seguir esta tríade de dificuldades para agrupar as características da SA.

Quanto à interação social, de acordo com os autores abaixo referidos, as características mais presentes nas pessoas com SA são: isolamento social; dificuldade nas relações sociais, por não compreenderem as regras e condutas sociais; interesse em serem sociáveis, mas têm dificuldade em compreender a comunicação não-verbal, criando problemas nas relações com os outros; não têm consciência das regras de comportamento social, mas quando interiorizam os códigos de conduta social, cumprem-nos com rigor, por vezes, exagerado; não sabem como lidar e socializar com o grupo de pares porque têm dificuldade em compreender e controlar as emoções;

dificuldade em fazer amizades; possuem comportamentos socialmente inaceitáveis; dificuldade em criar empatia, ou seja, em colocar-se no lugar do outro; incapacidade para usar contato ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social; dificuldade em desenvolver relações com os colegas que envolvam partilha espontânea de atividades, interesses e emoções; e ausência de competências sociais (APSA, 2012; Antunes, 2011; Thomas, 2002; Siegel, 2008; Attwood, 2010a; Macintosh & Dissanayake).

Relativamente à comunicação social, as pessoas com SA manifestam as seguintes características: dificuldade em iniciar e terminar conversas; dificuldade em perceber os segundos sentidos das expressões; dificuldade em manter um diálogo, podendo ter um discurso pedante e formal; têm alterações da prosódia com uma voz peculiar; dificuldade em adequar o seu discurso ao contexto e ao seu interlocutor; dificuldade em interpretar formas não-verbais de comunicação; interpretação literal de expressões; capacidade de linguagem invulgares, que incluem vocabulário e sintaxe avançados, mas capacidades de conversação retardadas (Attwood, 2010b; Lima, 2012; Antunes, 2011).

Por último, as pessoas com SA, no que concerne à imaginação social e flexibilidade do pensamento, apresentam características, tais como: interesses muito intensificados e restritos relativamente a um tema específico (animais, comboios, horários, etc.); são obsessivos e têm rituais que perturbam a sua integração social; têm uma preocupação egocêntrica com um tema específico que domina os seus pensamentos; dificuldade em brincar ao jogo simbólico; ausência de pensamento abstrato; tendência para excluir atividades que não são do seu interesse; necessidade compulsiva de adotar rotinas e interesses (Attwood, 2010b; Lima, 2012; Siegel, 2008).

Para além das características referidas considerando as limitações nestas três áreas de desenvolvimento, existem outros traços pertinentes que são característicos nas pessoas com SA, sendo eles: existência de atraso na maturidade e raciocínio social; necessidade de ajuda com algumas capacidades de autoajuda e de organização (alimentação, higiene, materiais escolares, etc.); hipersensibilidade aos estímulos sensoriais (sons, cheiros, luz, texturas ou experiências tácteis); dificuldade na coordenação motora grossa (locomoção, habilidades com a bola, destreza manual) e fina (caligrafia, apertar atacadores); e possuem um quociente de inteligência (QI) normal ou acima da média (Attwood, 2010a; Antunes, 2011).

Para os vários autores, como é possível verificar pelo atrás exposto, uma das características fundamentais da SA é de facto a dificuldade de interação social, que compromete o desenvolvimento de relações intra e interpessoais da criança. Aliás, Culmine, Leach & Stevenson (2006, p. 32) referem mesmo que “atualmente considera-se que são as dificuldades de interação social e do comportamento que sustentam as dificuldades de comunicação e que estão na origem de muitas das dificuldades de comportamento”.

Deste modo, segundo Mota (2010, p. 1), “a SA é caracterizada por um conjunto de sintomas que provocam sofrimento, porque condicionam ou impedem a interação social”.

Em suma, como refere Attwood (2010a, p. 23), “a ausência de competências sociais, a falta de capacidade de diálogo e o interesse obsessivo por um determinado assunto são as características principais desta Síndrome”.

1.3. Etiologia

Embora ainda não seja possível determinar as causas da SA, inicialmente os pais foram culpabilizados pelas suas deficientes interações com os seus filhos. Depois algumas teorias valorizaram os fatores genéticos de carácter hereditário. Mais tarde, surgiram teorias que enfatizaram os fatores ambientais (Attwood, 2010a). No entanto, até então, desconhece-se a causa da SA e é provável que, em vez de uma causa, exista um “conjunto de fatores de desencadeamento, sendo que cada um deles, registado num determinado momento e numa dada sequência de circunstâncias, pode dar origem à SA” (Cumine, Leach & Stevenson, 2006, p. 11).

Portanto, o quadro clínico da SA poderá ser influenciado por diversos fatores, inclusive genéticos, pelo que não se pode identificar uma causa única. Neste sentido, Antunes (2009, p. 76), refere que “todas as doenças resultam da influência de fatores ambientais atuando sobre predisposições genéticas. Deste modo, havendo uma predisposição genética, os fatores ambientais, sendo desfavoráveis, vão potenciá-la ou, pelo contrário, diminuí-la, se forem favoráveis”.

Contudo, segundo a opinião do referido autor, não podemos descurar que a pertinência dos fatores ambientais difere de “doença” para “doença”, sendo que no surgimento da SA, os fatores genéticos são essenciais e os ambientais secundários.

1.4. Epidemiologia

De acordo com os resultados da investigação de um estudo desenvolvido na Suécia, na década de 90, por Stefan Ehiers e Christopher Gillberg, a prevalência da SA é de, aproximadamente, 36 por 10 000. (Cumine, Leach & Stevenson, 2006).

Palha (2009, p. 4) refere que conforme “estudos epidemiológicos recentemente efetuados revelaram que a prevalência da SA na população geral poderá ser superior a 0,5%”. Segundo o mesmo autor, em Portugal haverá mais de 50 000 pessoas afetadas com esta perturbação, sendo a prevalência nos indivíduos do sexo masculino cerca de quatro vezes maior do que no sexo feminino. Reforçando estes resultados e de acordo com Cumine, Leach e Stevenson (2006), todos os estudos de prevalência concordam que a SA é bastante mais comum em rapazes do que em raparigas, situando-se essa relação na ordem de 10 para 1, tal como sugeriu Gillberg, em 1991.

Como refere Baron-Cohen (2012), o número de casos diagnosticados com SA tem vindo, progressivamente, a aumentar, o que se deve, possivelmente, ao facto de o diagnóstico ser realizado cada vez mais cedo e com mais clareza.

1.5. Do diagnóstico à intervenção

Para Antunes (2011), diagnosticar a SA é uma questão difícil devido à inexistência de um instrumento de diagnóstico único, o que implica que os médicos concordem com um conjunto mínimo de critérios para definirem a SA. No entanto, esta questão da concordância, nem sempre é fácil, uma vez que existem vários conjuntos de critérios internacionais que, apesar de serem semelhantes, são distintos nalguns aspetos. Por outro lado, segundo Lima (2012) e tal como é referido no DSM-IV-TR (2002), a SA é uma PGD, o que significa, segundo Antunes (2011), que se altera quando o indivíduo transita de latente a criança, e de adolescente a adulto. Neste contexto, um conjunto único de critérios não considera as mudanças que ocorrem ao longo da vida.

Pelas razões referidas, Antunes (2011, p. 74) considera que “mesmo utilizando um conjunto de normas bem definidas, pode acontecer que estejamos completamente enganados”. Apesar de tudo, “na prática, é indispensável na investigação clínica a utilização de critérios de diagnóstico, para que os grupos de doentes sejam relativamente homogêneos e comparáveis” (Antunes, 2011, p. 76). De acordo com Attwood (2010b), os clínicos utilizam geralmente os critérios do DSM-IV-TR (2002) (vide anexo 1) da American Psychiatric Association (APA), para realizar uma avaliação diagnóstica de PGD como a SA.

Em concordância com o autor anteriormente mencionado, Uceda e Bonilla (2007) consideram que a chave para determinar se um indivíduo tem SA é a verificação das características constantes no referido Manual. Attwood (2010b) considera que, apesar da importância e utilidade dos critérios de diagnóstico mencionados, os clínicos para efetuarem um diagnóstico fiável, devem recorrer a outras fontes de informação, tais como: leitura e análise de relatórios e avaliações já existentes, revisão do histórico médico, familiar e do desenvolvimento da criança, observação de comportamentos desta, preenchimento de questionários e escalas adequadas, entre outras que sejam relevantes.

De acordo com Baron-Cohen (2012) e Palha (2009), a idade média do diagnóstico da SA é entre os seis e os oito anos, uma vez que é nesta altura que as características comportamentais desta perturbação são melhor avaliadas. Segundo Attwood (2010a), a investigação mais recente indica os oito anos como sendo a idade média para o diagnóstico, mas o intervalo vai da infância à idade adulta, dado que este pode ser efetuado em várias etapas do desenvolvimento.

Klin (2006) refere que o diagnóstico da SA pressupõe a demonstração de prejuízos qualitativos na interação social e padrões de

interesse restritos. Williams e Wright (2008) concordam com Klin, mas acrescentam que as crianças que recebem o diagnóstico da SA não têm atraso geral significativo na linguagem e possuem inteligência média ou acima da média.

Perante o diagnóstico da SA, os clínicos fazem a respetiva avaliação através de questionários e escalas preenchidas por pais e professores, bem como outros instrumentos como já foi referido anteriormente. A avaliação diagnóstica deve analisar as áreas de dificuldade (interação social, interesse restrito, comunicação não-verbal, etc.) mas também as áreas de competência (memória, inteligência acima da média, etc.) (Attwood, 2010b).

Portanto, efetuar uma avaliação diagnóstica qualitativa é crucial para o diagnóstico da SA, ou seja, trata-se de avaliar para diagnosticar. Neste sentido, segundo a APSA (2012), o diagnóstico precoce é fundamental para proporcionar aos portadores os recursos necessários e a intervenção mais adequada para que atinjam o seu potencial. Por outro lado, conforme salienta Attwood (2010b) a existência de um diagnóstico é de crucial importância porque possibilita uma mudança positiva nas expectativas de outras pessoas, na sua aceitação e apoio; permite o reconhecimento do indivíduo como tendo dificuldades específicas que exigem estratégias de intervenção adequadas; e elimina as preocupações com outros diagnósticos, ou seja, segundo Cumine, Leach e Stevenson (2006, p. 21), é feito o diagnóstico diferencial que “consiste no processo de decisão do que a condição é e não é”.

No entanto, como refere Giro (2010, p. 6), a avaliação é igualmente essencial quando se trata de avaliar para intervir, isto é, para “delinear um programa de intervenção, que deverá contemplar objetivos claros e adequados, (...) estratégias e adaptações a implementar, (...) para

que assim se possam adequar processos de ensino-aprendizagem (acadêmico e social) às características e especificidades do seu perfil de funcionamento”.

A intervenção na SA tem como objetivo principal a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos com SA e das suas famílias. Para isso deve assentar em três princípios: visão positiva de todo o processo, valorizando as capacidades da criança, para que ela através destas consiga superar as suas dificuldades; desenvolvimento das aprendizagens no seu contexto natural para que estas se generalizem a todos os contextos de atuação da criança; e o aspeto funcional, ou seja, promover o desenvolvimento da criança valorizando as suas capacidades, os recursos existentes e todos os apoios necessários para que seja mais autónoma no dia-a-dia (Parra & Guitiérrez, 2011).

Segundo Baron-Cohen (2012), existem várias formas de intervenção na SA (estratégias educacionais, terapia musical, arteterapia, terapia da fala e da linguagem, programa de competências sociais, medicação, entre outras), mas o mais importante é que os pais, familiares, professores, colegas, amigos e todas as pessoas que se relacionam com a criança estejam informados das características da SA e das estratégias de intervenção mais adequadas que devem utilizar.

De acordo com a APSA (2012), a SA é um tipo de desenvolvimento que influencia o modo como o cérebro processa a informação e, por isso não tem cura. Apesar disso, o processo de crescimento natural associado a uma educação adequada e apoio correto durante todo o processo de desenvolvimento da pessoa, podem tornar a vida muito mais harmoniosa e gratificante. Assim, com tempo e paciência, as pessoas com SA podem ser ensinadas a desenvolver as competências básicas para a vida diária, inclusive a forma mais adequada

de comunicar com outras pessoas e de reagir em certas situações. Para isso, segundo Alves (2009, p. 15), “é crucial existir uma equipa multidisciplinar que atenda as necessidades únicas e desafiadoras da criança com SA, sendo os pais membros vitais dessa equipa”.

Em suma, não há cura para a SA nem medicação que modifique as suas características, mas existe a possibilidade de alterar tendências inatas do comportamento, desenvolvendo competências sociais para que a criança com SA possa interagir, de forma aceitável, na sociedade. Neste sentido, o tratamento pressupõe intervenção a diferentes níveis, envolvendo apoio psicológico e educacional, que devem ser prestados em colaboração com vários profissionais que rodeiam a criança (médicos, pediatras, psicólogos, professores do ensino regular e especial). (Simas, 2012).

CAPÍTULO 2: COMPETÊNCIAS SOCIAIS

2.1. Definição de competência social

Del Prette e Del Prette (2005, citados por Jardim & Pereira, 2006, p. 109) consideram que “a competência social é a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas”.

Segundo Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2011), existem várias definições diferentes para competência social. No entanto, todas têm semelhanças em comum, entre as quais a noção de que os comportamentos sociais, quando são realizados de forma adequada, transforma-se em capacidades sociais, que se forem desempenhadas com sucesso, conduzem à competência social. Neste sentido, a competência social é “um constructo teórico que se diz constituir um juízo sumativo da competência do indivíduo no manejo de habilidades sociais, tal como são avaliadas pelos agentes sociais significativos na vida dessa pessoa. Para os estudantes, esses agentes sociais incluem pares, professores e pais” (Lopes et al, 2011, p. 15).

Para McFall (1976, citado por Silva, 2004), a competência social é a capacidade aprendida, adquirida através de treinamento ou experiência, que produz um efeito que preenche as necessidades de uma situação de vida.

Deste modo, a competência social diz respeito a uma panóplia de comportamentos aprendidos, socialmente aceites, pelo que uma boa competência social possibilita interações eficazes com os outros e previne relações socialmente inaceitáveis (Gresham & Elliott, 1984, citados por Lemos & Meneses, 2002).

Neste sentido, Lemos e Meneses (2002, p. 267) consideram que a “competência social desempenha um papel fundamental no

desenvolvimento humano em geral e no funcionamento adaptado na escola, afetando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização académica”.

A competência social é um constructo multidimensional e interativo uma vez que se relaciona com a capacidade da criança em lidar com as modificações sociais, de interagir de forma eficaz com o meio ambiente, de responder adequadamente à complexidade da vida e de adequar as respostas comportamentais aos diversos contextos. Assim sendo, “a competência social envolve a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de manipular respostas de forma a desenvolver interações positivas” (Lopes et al, 2011, p. 34).

De acordo com Moreira (2010), a família, os pares e os professores são elementos essenciais na construção das competências sociais da criança, uma vez que constituem contextos de aprendizagem e são referências. É de salientar que os referidos elementos não podem ser, por si autossuficientes, enquanto modelos individuais, o que significa que nenhum modelo pode substituir o outro. Portanto, é de crucial importância a conjugação dos modelos significativos (família, pares e professores) com o meio ambiente para o desenvolvimento das competências sociais.

2.2. A importância da escola e da interação com os pares no desenvolvimento de competências sociais

Segundo Saud e Tonelotto (2005, p. 47), “o ser humano nasce da relação de pessoas. Nessa relação, ele é concebido e gerado na troca mútua e na interação, cresce e desenvolve-se numa rede de relações sociais que embora se modifiquem ao longo da vida, o acompanharão, e ele, será parte dela sempre”.

Portanto, a interação social com os outros é de crucial importância para o desenvolvimento do ser humano, daí a utilização frequente da expressão “O Homem é um animal social”, que enfatiza a necessidade de interagir com os que nos rodeiam (Tavares, 2009).

A competência social é a área do desenvolvimento pessoal e social que possibilita o estabelecimento de relações intra e interpessoais satisfatórias através de comportamentos verbais, não verbais e aspetos cognitivos (Sousa, 2009).

Neste sentido, a competência social diz respeito a um conjunto de comportamentos aprendidos socialmente aceites, pelo que uma boa competência social permite interações eficazes com os outros e previne relações socialmente inaceitáveis (Elliot & Gresham, 1987, citados por Rao, Beidel & Murray, 2008).

De acordo com Moreira (2010), a família é, sem dúvida, fundamental no desenvolvimento das competências sociais na criança, embora existam outros agentes socializadores, como é o caso da escola. Simas (2012) considera que a escola é um meio social privilegiado de interações sociais, para além de ser um ambiente no qual a criança permanece durante grande parte do seu dia. Daí que Lopes et al (2011, p. 43) consideram que “a escola é um dos contextos de socialização mais difusor na nossa cultura e o que mais claramente modela o curso de desenvolvimento humano”. Na escola a criança começa a tomar consciência de si como parte integrante de um grupo e terá que se organizar numa relação mais complexa no sentido de viver na dinâmica do grupo, o que lhe possibilita desenvolver competências sociais e crescer cognitivamente (Brazelton & Greenspan, 2002).

Assim sendo, para Simas (2012) a competência social na escola tem sido alvo de atenção especial uma vez que a maior parte do tempo da

nossa vida é passado em interação com os outros. Para além disso, no dia a dia as nossas competências sociais são constantemente “testadas” perante contextos diferentes, aos quais temos de nos adaptar de forma eficaz.

O papel do professor é crucial como agente dinamizador e socializador, uma vez que possui forte influência na construção de competências que permitam aos alunos uma boa funcionalidade das mesmas (Moreira, 2010). No entanto, na opinião de Dias (2004), o modelo de pares assume uma dinâmica significativa no desenvolvimento da criança. Os pares são um conjunto de pessoas agrupadas por diversas características, que vivem e partilham experiências adequadas à sua faixa etária e estabelecem relações ao nível do contexto cultural, social e pessoal. A construção da identidade e da autonomia desenvolve-se progressivamente, por influência dos pares, o que possibilita rentabilizar as oportunidades de novas relações sociais (Matos, 2005). Como refere Matos (2000, citado por Almeida, 2000, p. 8), “o grupo de amigos fornece à criança um contexto que não só lhe facilita o acesso a novas experiências, como providencia uma companhia ou um pretexto para que lhe permita experimentar e refinar as suas potencialidades de dialogar, persuadir, tomar iniciativas, negociar, argumentar, cooperar, competir, perceber pontos de vista, antecipar, resolver problemas, expressar afetos e estabelecer relações de amizade”. Portanto, o desenvolvimento social das crianças parece ser fortemente influenciado pelo tipo de relação que ocorre no contexto do grupo de pares (Lopes et al, 2006).

O psicólogo Hartup (1989, citado por Camargo & Bosa, 2009) aprofundou o estudo das interações sociais com pares, considerando que uma das premissas básicas é que a competência social, na sua maior parte, é aprendida com os companheiros. Deste modo, a interação com

outras crianças da mesma faixa etária possibilita contextos sociais que proporcionam a vivência de experiências que originam troca de ideias, de papéis e a partilha de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos.

Deste modo, a influência do grupo de pares é, sem dúvida, de crucial importância. No entanto, os pares assumem um papel ambivalente dado que pode constituir um fator de proteção ou de risco, dependendo do processo relacional que cada um devolve e das variáveis a si associadas (Matos, 2005).

No processo de interação social, os problemas emergem quando nos deparamos no seio da sociedade, nomeadamente na escola, com “indivíduos que apenas parecem fazer parte dela fisicamente, desempenhando o difícil papel de estar, não estando”, como é o caso das pessoas com SA (Tavares, 2009, p. 17). Como refere Alves (2009, p. 14), “as crianças com SA têm dificuldade em compreender as relações humanas e as regras da convenção social. Podem ser ingênuas e ter uma falta evidente de bom senso”. Como já foi referido anteriormente, a criança com SA apresenta uma tríade de dificuldades (interação social; comunicação social; imaginação social, pensamento flexível e jogo simbólico), que lhe dificulta o relacionamento social com os outros e o estabelecimento de relações afetivas. Consequentemente, a criança com SA, nomeadamente na escola, tende a fechar-se em si própria e a isolar-se, ficando comprometido o seu desenvolvimento social e emocional (Giler, 2011). Segundo Attwood (2010a), estas crianças são individualistas, pois optam por observar os outros, ficando à margem das brincadeiras e preferem conviver com crianças mais novas ou mais velhas. Quando se envolvem em brincadeiras, tendem a impor a sua vontade e regras e não mostram interesse em participar nas atividades

que as outras crianças escolhem. Assim, a criança com SA brinca frequentemente sozinha, não querendo sequer explicar às outras ao que está a brincar, reagindo até com alguma agressividade, se insistirem com ela.

Neste contexto, “no intervalo para almoço na escola, é comum ver-se a criança sozinha num local isolado do recreio, a falar com os seus botões, ou na biblioteca, a ler sobre o seu tema preferido. Se lhe perguntamos porque é que não brinca com as outras crianças no recreio, é capaz de responder: «Não quero, obrigada. Não me apetece falar». É visível a preferência que mostra pela interação com adultos, que considera mais interessantes, informados, tolerantes e condescendentes para com a sua falta de consciência social” (Attwood, 2010a, p. 42). Desta forma, a criança não se considera membro de um grupo, pelo que no recreio ou sala de aula orienta-se pelos seus interesses pessoais, não se preocupando com os das outras crianças.

Por conseguinte, é crucial desenvolver competências sociais na criança com SA para que esta consiga estabelecer interações positivas com os que a rodeiam, nomeadamente com o grupo de pares, promovendo o seu desenvolvimento social e emocional e o seu sucesso académico.

CAPÍTULO 3: JOGOS COOPERATIVOS

3.1. O que são jogos cooperativos

Os jogos cooperativos, segundo Orlick (1989, citado por Brotto, 2001) existem há milhares de anos nas comunidades tribais, quando os membros destas se uniam para celebrar a vida, de forma cooperativa, através da dança, do jogo e do ritual.

De acordo com Brotto (2001), os jogos cooperativos devem ser encarados como uma abordagem filosófico-pedagógica que foi concebida com o objetivo de promover a ética da cooperação e a melhoria da qualidade de vida de todos. Nesta perspectiva, Soler (2006) considera que este tipo de jogos envolve dinâmicas de grupo que pretendem despertar a consciência de cooperação, mostrando que cooperando podemos construir relações sociais mais saudáveis e promovendo a cooperação entre as pessoas.

Assim sendo, Brotto (2001) e Soler (2006) definem os jogos cooperativos como jogos nos quais os jogadores jogam uns com os outros e não uns contra os outros, uma vez que “joga-se por pura diversão e prazer em jogar e compartilhar momentos com os outros participantes e valoriza-se muito mais o processo do que o resultado final e as regras são flexíveis, permitindo ao facilitador e ao grupo que joga mexer o quanto quiser para melhorar a participação e inclusão de todos que queiram jogar” (Soler, 2011, p. 26). Desta forma, todos os jogadores articulam as suas diferentes capacidades, unindo os seus esforços para alcançar uma finalidade comum, pelo que, se essa finalidade for alcançada, todos ganham e, pelo contrário, se não for, todos perdem.

Portanto, “a prática dos jogos cooperativos é uma autêntica torrente de possibilidades para desencadear a alegria e a desinibição, assim como para estruturar o grupo de forma cooperativa” (Jares, 2007, p. 11). Este autor refere ainda que os jogos cooperativos constituem uma

alternativa aos jogos competitivos, bem como à exclusão e ao consumismo no mundo lúdico. Para além disso, promovem e facilitam a aprendizagem de valores, como a comunicação, a confiança, a cooperação, a empatia, o respeito, a não violência, entre outros. Como tal, este tipo de jogos é, de facto, um instrumento didático de crucial importância na educação para os valores referidos e, como tal, que deve ser utilizado na escola.

Nesta perspetiva, Soler (2011, p. 26) salienta que nos jogos cooperativos “cada participante é valorizado não mais pelos pontos e resultados que consegue alcançar, mas fundamentalmente por ser quem é, e cada um dá o que pode no momento, e mesmo dando pouco contribui para o atingimento do objetivo e agindo assim e não sendo arrancado do jogo pode no futuro dar muito mais e ser capacitado, abrindo espaço para exercitar as habilidades onde possua dificuldades”. No nosso estudo, é precisamente esta a nossa pretensão, que através dos jogos cooperativos, todos os alunos, mas, especialmente, o aluno com NEE, tenha oportunidade de exercer as suas habilidades, da forma que conseguir, em cooperação com todos, para que a turma o valorize “por ser quem é”.

3.2. A importância dos jogos cooperativos no desenvolvimento de competências sociais

Como referem Ten e Marín (2008), jogar é uma necessidade de qualquer ser humano, independentemente da sua idade. Para as crianças, jogar é imprescindível ao seu desenvolvimento tal como é alimentar-se, respirar ou dormir. Deste modo, jogar é de tal forma importante na vida, que é reconhecido como um direito na “Convenção sobre os Direitos da Criança” (1989). O filósofo alemão Schiller (citado por Jares, 2007, p.

16) realça esta importância ao referir que “o homem só é completo quando joga”.

Nos jogos cooperativos aprendemos que ganhar ou perder são apenas possibilidades existentes dentro dos jogos, pois, ou ganhamos todos juntos ou perdemos, não havendo possibilidade de ganhar ou perder sozinho. (Soler, 2011). Segundo o referido autor, os jogos cooperativos implicam que haja cooperação entre todos os jogadores para se atingir o mesmo fim. Desta forma, cooperando, podemos ter consciência dos nossos próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros, colocando-se uns no lugar dos outros, treinando assim a empatia. Em simultâneo, estimulamos o autoconhecimento porque aprendemos a conhecermo-nos melhor a nós próprios e a compreender o papel que desempenhamos no grupo e na vida.

Logo, os jogos cooperativos estimulam valores como a cooperação, a comunicação, a empatia, a alegria, a participação, o autoconceito positivo, a confiança, a autoestima e a construção de uma relação social positiva. Através deste tipo de jogos as pessoas mudam as atitudes em relação ao jogo e em relação a elas próprias, gerando-se comportamentos pró-sociais assentes em relações solidárias, afetivas e positivas (Jares, 2007). Neste sentido, os jogos cooperativos constituem uma estratégia educativa fundamental, promovendo o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social.

Considerando tudo o que já foi referido até então, os jogos cooperativos são também jogos de inclusão, uma vez que todos são aceites e podem jogar independentemente das suas capacidades físicas, sensoriais, sociais ou intelectuais, pois as pessoas com dificuldades não são discriminadas e os jogos possibilitam que haja uma enorme interação social entre todos, o que cria motivação para tentar outra vez.

Assim sendo, os jogos cooperativos, para além de estimularem o desenvolvimento global da criança, promovem o desenvolvimento de competências sociais através da cooperação entre todos, sem haver a preocupação da competição.

De acordo com Ten e Marín (2008), a criança entre os 6 e os 12 anos prefere jogos com regras, sendo que a partir dos 12 anos já consegue jogar em cooperação. No nosso projeto, a idade do aluno em estudo e da turma, situa-se entre os 11 e os 13 anos, portanto, já são crianças capazes de brincar e jogar cooperativamente. Partindo desta premissa e considerando a pertinência dos jogos cooperativos, considerámos ser uma estratégia adequada para tentar alcançar os objetivos delineados para o nosso plano, os quais serão mencionados mais adiante.

PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA

4.1. Formulação do problema

Através de diálogos informais, tanto com a docente de Educação Especial (DEE) como com a diretora de turma (DT), constatámos uma realidade que desencadeou a formulação do nosso problema: a fraca ou quase inexistente interação social entre o aluno com SA e a turma, especialmente, no contexto de recreio, levando ao seu isolamento social e, por vezes, a ser vítima de bullying.

Esta informação foi confirmada por todos os dados recolhidos, através de diversas fontes, antes de implementarmos o plano de intervenção.

4.2. Definição de objetivos gerais e específicos

Perante o problema, anteriormente referido, surgiu a necessidade de implementarmos um plano de intervenção, assente na dinamização de jogos cooperativos, com os seguintes objetivos gerais: promover o desenvolvimento de competências sociais no aluno com SA; sensibilizar a turma para o respeito pela diferença; e estimular a interação social recíproca entre o aluno e a turma e a consequente inclusão daquele.

Com base nos referidos objetivos, definimos os objetivos específicos que se seguem: fomentar o cumprimento de regras por todos os alunos; promover o espírito de cooperação; proporcionar momentos de diversão em grupo; promover a realização de comportamentos assertivos e fomentar o desenvolvimento de amizades.

4.3. Justificação metodológica

Para a nossa investigação optámos pela metodologia Estudo de Caso dado que considerámos, segundo a opinião de vários autores, ser

esta a opção mais adequada, uma vez que o nosso Projeto incide apenas num aluno, o qual visamos observar no seu ambiente natural e de forma aprofundada e, de acordo com Merriam (1988) citado por Bogdan & Biklen (1994, p. 89) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo”. Como referem Yin (1994), Punch (1998) e Gomez, Flores e Jimènez (1996), citados por Coutinho e Chaves (2002, p. 223), “no estudo de caso, tal como a expressão indica, examina-se o ‘caso’ (...) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados”.

Desta forma, o Estudo de Caso é “um modelo de análise intensiva de uma situação particular (...) que permite a recolha de informação diversificada a respeito do caso em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (Pardal & Correia, 1995, p.23).

O enquadramento do Estudo de Caso dentro do plano qualitativo ou quantitativo é uma questão muito controversa, pois não há concordância entre os investigadores. No entanto, Coutinho e Chaves (2002, p. 225) consideram que existem Estudos de Caso “em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos”. Esta combinação de métodos é apelidada de triangulação de dados (Sousa & Baptista, 2011). De acordo com Patton (1990, citado por Carmo & Ferreira, 1998, p.183), “uma forma de tornar um plano de investigação mais “sólido” é através da triangulação”, uma vez que cada método revela aspetos distintos da realidade empírica e, como tal, devemos utilizar diferentes métodos para observar essa realidade. Por outras palavras, a triangulação permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p.

60). Deste modo, a combinação de métodos pode possibilitar uma melhor compreensão dos fenómenos e a consequente obtenção de resultados mais seguros. (Carmo & Ferreira, 1998).

Considerando que o nosso Projeto é um Estudo de Caso, a referida triangulação dos dados aumentou a fiabilidade dos resultados obtidos.

4.4. Caracterização da realidade pedagógica

4.4.1. Caracterização da escola

O nosso estudo desenvolveu-se numa escola básica dos 2º e 3º ciclos pertencente a um Agrupamento de Escolas situado no distrito de Coimbra.

Na referida escola estão integradas duas unidades de serviço especializado no âmbito da Educação Especial: uma Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo (UEEA) e uma unidade de apoio à multideficiência.

4.4.2. Caracterização da turma

O Pedro pertencia a uma turma do 7º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos (7 do sexo masculino e 13 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos de idade. No entanto, quando iniciámos a nossa intervenção, a turma apenas tinha 19 alunos, porque houve a desistência de uma aluna.

Conforme a ficha de caracterização da turma e pela entrevista realizada à DT, a maioria dos alunos manifestava interesse em “*ver televisão, jogar computador e playstation, jogar à bola, ouvir música e andar de bicicleta*”. Na escola, nos intervalos e hora de almoço, a DT refere que “*os rapazes jogam futebol, as raparigas conversam, mexem*

nos telemóveis, andam por aí a ouvir música”, ocupando assim o seu tempo livre.

A DT caracterizou a turma como *“indisciplinada, pouco empenhada e trabalhadora, com poucas regras, falta de valores, enfim... nada propícia à inclusão do Pedro”*. A Encarregada de Educação (EE) do Pedro também referiu *“que a turma dele não favorece nada a inclusão, tem elementos pouco sensíveis para a diferença e mal educados”*.

4.4.3. Caracterização do aluno

O Pedro tem 12 anos, é filho único, vive com os seus pais, sendo oriundo de uma família, segundo a DT, *“preocupada, consciente do problema do seu filho, participativa e responsável”* cujo ambiente familiar era propiciador e estimulante para o seu desenvolvimento. Este aluno foi diagnosticado com SA aos sete anos de idade.

De acordo com o Programa Educativo Individual (PEI), o Pedro *“manifestou sempre graves problemas de comportamento, em situações diversas, tanto em contexto de sala de aula, como de recreio.”* Atualmente, entre outras deficiências mencionadas no PEI, apresenta dificuldades moderadas nas *Interações interpessoais básicas*, dado que mantém contato inapropriado com os pares, e nas *Interações interpessoais complexas*, uma vez que tem dificuldade em manter e controlar as interações com os outros, de maneira contextual e socialmente apropriadas. O Pedro possui *“um nível intelectual global dentro da média para a sua idade cronológica, mas com ligeiro défice no Índice de Velocidade de Processamento. Quanto ao nível de comportamento adaptativo composto este encontra-se ligeiramente*

abaixo da média para a sua idade cronológica (idade funcional de 9 anos e 2 meses para uma idade cronológica de 12 anos e 5 meses) ”.

É de salientar que todas as dificuldades do Pedro, mencionadas no PEI, foram igualmente referidas pela EE na entrevista realizada, sendo evidente a existência destas desde a infância do aluno.

4.5. Instrumentos/técnicas de recolha de dados

O estudo de caso recorre a uma variedade de formas de recolha de informação, consoante a natureza do caso e tendo por objetivo, permitir o cruzamento de ângulos de estudo ou de análise (Hamel, 1997, citado por Meirinhos & Osório, 2010). De acordo com Yin (2009), esta possibilidade de utilizar diversas fontes de evidência é um ponto forte importante dos estudos de caso.

Nesta perspetiva, no nosso estudo recorreremos a seis instrumentos/técnicas de recolha de dados: análise documental, teste sociométrico, observação, entrevista, questionário e Escala de Avaliação de Competências Sociais (EACS). Para além destes, também recolhemos informações informais através da observação direta e de conversas informais com os vários intervenientes educativos.

Em simultâneo, construímos um “diário de bordo”, ao longo de todo o plano de intervenção, que se tornou crucial para a monitorização deste bem como para a análise e discussão dos resultados. Este “diário” consistiu no registo num caderno, em cada sessão, de informações pertinentes, para o estudo. Assim, “dada a vulnerabilidade da nossa memória, o diário é o local onde permanecem “com vida” os dados, os sentimentos e as experiências da investigação” (Vázquez & Angulo, 2003, citados por Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

4.5.1. Análise documental

Segundo Carmo e Ferreira (1998), a análise documental é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escrito, áudio ou vídeo) com a finalidade de extrair algum sentido.

Por isso, no nosso estudo recorreremos à análise documental para efetuar todo o processo inerente à revisão da literatura e para caracterizar a realidade pedagógica através da consulta (devidamente autorizada) do PEE, da ficha de caracterização da turma e do PEI do aluno.

4.5.2. Teste sociométrico

Northway e Weld (1999, p.15) afirmam que, embora um teste sociométrico possa assumir diversas formas, todos têm um ponto em comum: “todos pedem a cada um dos indivíduos dum grupo que indique com qual (ou quais) dos outros é que ele prefere estar, numa ou em várias situações da vida real”. A forma que o teste assume é variável, no número de escolhas e de situações, conforme a investigação que se pretende desenvolver.

Os referidos autores referem ainda que o teste sociométrico permite-nos conhecer a “posição sociométrica” da criança, ou seja, o número de vezes que esta foi escolhida pelos outros elementos do grupo. Este indicador permite-nos aferir em que grau, ela é aceite, rejeitada ou ignorada pelos outros. Por outro lado, se o teste for aplicado em diferentes momentos, permite-nos igualmente verificar a forma como a “posição sociométrica” e as relações pessoais evoluem.

No nosso Projeto, antes de iniciarmos a intervenção, aplicámos um teste sociométrico à turma do Pedro, com o objetivo de conhecer a sua “posição sociométrica” no grupo e de conhecer as suas preferências

e, conseqüentemente, compreender até que ponto o aluno estava incluído na turma. Para avaliar se houve evolução, tal como foi referido anteriormente, aplicámos também o mesmo teste no fim da intervenção.

Para tal, elaborámos um teste sociométrico, como referem Northway e Weld (1999), de “três critérios, três escolhas”, ou seja, seleccionámos três critérios (situações), sendo elas a realização de um trabalho de grupo na sala de aula, o brincar no recreio e o convite para a festa de aniversário, para as quais cada aluno deveria indicar três escolhas (colegas) fazendo uma preferência e uma rejeição (vide anexo 2).

4.5.3. Observação

“Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (Pardal & Lopes, 2011, p. 71), o que quer dizer, que a observação é uma das técnicas de recolha de dados com um papel preponderante na investigação.

Segundo Yin (2010), “como o estudo de caso deve ocorrer no ambiente natural do “caso”, a observação direta está implícita neste tipo de estudo, pois, como referem Quivy e Campenhoudt (2008, p. 164), “a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados”.

No nosso Projeto a observação direta ocorreu antes e após a intervenção, sendo que toda a informação foi registada de forma descritiva. Durante o plano de intervenção, através da observação direta, preenchemos, em cada sessão, uma grelha de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento.

4.5.4. Entrevista

Como refere Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma dessas pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. Neste seguimento, a entrevista consiste num “instrumento de investigação cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações questionando diretamente cada sujeito” (Sousa, 2005, p. 247). De um modo geral, as entrevistas são habitualmente uma importante fonte de evidências do estudo de caso porque a maioria delas refere-se a “assuntos humanos ou eventos comportamentais” (Yin, 2010, p. 135).

No nosso Projeto optámos pela entrevista semiestruturada, a qual tem um guião, composto por questões abertas, para permitir a expressão livre de ideias, e por questões curtas e fechadas, para recolher informações precisas. Como refere Sousa (2005, p. 249) “trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas”.

No nosso estudo entrevistámos a DEE e a EE, antes e após a intervenção. À DT realizámos uma entrevista antes da intervenção, mas não considerámos pertinente fazê-lo também no fim, uma vez que esta disponibilizou-se para redigir um relatório final sobre a nossa intervenção, o qual considerámos ter a informação fundamental para efetuar a avaliação do nosso plano.

4.5.5. Questionário

O questionário é um instrumento de coleta de informação, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um

conjunto de indivíduos, com o objetivo de propiciar informações ao investigador sobre determinado assunto (Quivy & Campenhoudt, 2008).

No nosso Projeto aplicámos questionários a todos os alunos e docentes da turma, antes e após a intervenção.

4.5.6. Escala de Avaliação da Competência Social (EACS)

A *Escala de Avaliação da Competência Social (EACS*, Lemos & Meneses, 2002)², utilizada neste estudo constitui a versão portuguesa, para professores, traduzida e adaptada do *Social Skills Rating System (SSRS*, Gresham & Elliott, 1990).

Esta EACS é constituída por três subescalas: subescala de habilidades sociais (30 itens), subescala de problemas de comportamento (18 itens) e subescala de competência académica (9 itens). Neste estudo, não temos como objetivo avaliar a competência académica do aluno, razão pela qual não aplicámos esta última subescala. A subescala de habilidades sociais avalia três núcleos de comportamentos: a cooperação (10 itens), que inclui comportamentos de ajuda, partilha e cumprimento de normas; a asserção (10 itens), que avalia a frequência com que o aluno toma iniciativas como pedir informações ou apresentar-se e as suas respostas e reações aos outros; e o autocontrolo (10 itens), que avalia comportamentos como reagir adequadamente em situações de conflito, assumir compromissos e esperar pela sua vez. A subescala de problemas de comportamento avalia três tipos de problemas inadequados, sendo eles: problemas externalizados (6 itens) que avaliam a agressão física ou verbal, contestação, baixo controlo do comportamento próprio; problemas internalizados (6 itens) representados por indicadores de

² As autoras (Doutora Marina Lemos e Doutora Helena Meneses) da *Escala de Avaliação da Competência Social* autorizaram a utilização desta no presente estudo, pelo que aqui expressamos o nosso agradecimento.

ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima, e a hiperatividade (6 itens) que inclui a agitação, excitação e reações impulsivas.

Segundo Lemos e Meneses (2002, p. 273), de acordo com os resultados dos estudos realizados, pode-se concluir que as escalas de avaliação da competência social, nas quais se engloba a referida escala, “são um instrumento válido, confiável e útil para uma caracterização detalhada e compreensiva da competência social em contexto escolar”.

No nosso estudo, a *EACS* (vide anexo 3) foi preenchida pela DT, antes e após a intervenção (pensando no comportamento do Pedro durante os últimos dois meses), registando se o comportamento ocorreu “nunca” (0), “às vezes” (1) ou “muitas vezes” (2).

4.6. Plano de intervenção

Considerando o problema formulado, os objetivos definidos e os interesses dos alunos, recolhidos através do questionário “Os meus interesses” aplicado aos alunos antes da intervenção (vide anexo 4), o plano de intervenção que implementámos consistiu na dinamização de jogos cooperativos. Os objetivos gerais deste plano foram promover o desenvolvimento de competências sociais; sensibilizar a turma para o respeito pela diferença; fornecer estratégias que facilitam a inclusão; fomentar a interação social entre os pares; desenvolver a cooperação e o espírito de entreajuda; e estimular o prazer de jogar e de divertir-se em grupo. Os objetivos específicos foram definidos para cada sessão consoante o jogo cooperativo planificado.

Respeitando a condição imposta pela diretora do Agrupamento, de não sobrecarregar o horário do aluno em estudo nem da turma, não foi fácil conseguirmos um horário para implementar este plano, até porque o horário da turma já era bastante preenchido e o aluno ainda tinha Apoio

de Educação Especial, o que dificultou a conciliação de todos estes aspetos. No entanto, a DT disponibilizou-se, desde logo, para colaborar connosco no sentido de conseguirmos definir um horário e espaço físico para implementarmos o nosso plano, que considerou muito pertinente perante as dificuldades do Pedro e a turma em questão.

Deste modo, depois de ponderarmos múltiplos fatores, a DT, confiando no nosso trabalho, fez-nos uma proposta, que considerámos preponderante na implementação do nosso plano. Como a DT leciona a disciplina de “Mundo Atual e Cidadania” (MAC), em que um dos objetivos é promover a inclusão do Pedro na turma, sensibilizando para o respeito pela diferença e incentivando a interação social entre todos, ela propôs-nos ceder-nos sete aulas, que seriam totalmente orientadas e dinamizadas por nós com o nosso plano. Apesar desta proposta nos ser bastante útil, as sete sessões não seriam suficientes para implementarmos o plano. Então, em consenso com a DT, decidimos aceitar a sua proposta e dinamizar as restantes sessões no tempo para almoço em contexto natural de recreio. Tendo em conta o horário muito preenchido desta turma, como já foi referido, optámos por dinamizar apenas uma sessão por semana, desde o dia 8 de janeiro até ao dia 28 de maio de 2013, para depois termos tempo para efetuar a respetiva avaliação. Desta forma, em colaboração com a DT, elaborámos a calendarização (vide anexo 5) das sessões do plano, a qual distribuámos aos alunos na primeira sessão. Deste modo, este plano consistiu na dinamização de dezoito sessões, uma vez por semana, sempre à terça-feira, sendo que as sete sessões, atrás mencionadas, foram dinamizadas no horário e sala de aula de MAC, ou seja, com a duração de 45 minutos, das 16h10m às 16h55m. As outras onze sessões dinamizaram-se no tempo para almoço, no contexto natural de recreio, com a duração de 30 minutos, das 13h10m às 13h40m, na sala

de Atividades de Tempos Livres (ATL) (destinada para o efeito pela coordenadora da escola) ou, por opção, no espaço exterior.

Quando elaborámos este plano, decidimos que as sete sessões dinamizadas na aula de MAC seriam obrigatórias, pois seriam alvo de avaliação pela DT, que esteve sempre presente para esse fim. No entanto, as outras onze sessões, no contexto de recreio, deixámos bem explícito aos alunos, que seriam facultativas, pelo que só iria quem quisesse mesmo ajudar o Pedro. Tivemos consciência do risco que corremos de os alunos não quererem participar nas sessões, mas, de facto, o nosso objetivo foi garantir que a presença dos alunos que participassem, ainda que fossem poucos, era verdadeira e voluntária, para que no fim da nossa intervenção, os alunos continuassem com a mesma atitude perante o Pedro. Apesar deste carácter facultativo, também deixámos claro, que, assim sendo, não iríamos registar faltas mas sim presenças, havendo certificados de participação no final (vide anexo 6). Outra informação que fizemos questão de realçar, foi a nossa receptividade a sugestões de jogos por parte dos alunos, desde que fossem cooperativos e viáveis para o Pedro jogar.

Assim sendo, todos os jogos cooperativos foram planificados considerando os interesses e sugestões dos alunos, as capacidades e características do Pedro, bem como os materiais disponíveis, para que eles pudessem jogar sempre que quisessem. Por esta razão, na planificação das sessões de intervenção (vide anexo 7), encontram-se jogos repetidos, pois foram os jogos mais solicitados pelos alunos. Optámos pela repetição de jogos aliciantes para os alunos em vez de jogos diversificados que não fossem atrativos para a turma e para o Pedro, colocando em causa a sua participação voluntária. Perante esta opção de escolha dos jogos cooperativos, a maioria destes eram já

conhecidos da maioria, ou mesmo de todos os alunos, pelo que, quase não foi necessário explicar os jogos ao longo das sessões.

A primeira sessão ocorreu no dia 8 de janeiro, propositadamente, na aula de MAC, para garantir a presença de todos ou da maioria dos alunos e, por outro lado, para que a turma encarasse a nossa intervenção como algo sério, que era do conhecimento da DT, e não como uma brincadeira, como um "gozo", como tinha sucedido até então com a maioria das ações de sensibilização para o respeito pela diferença, nomeadamente para com o Pedro. Iniciámos a sessão explicando aos alunos o contexto deste Projeto, os objetivos e a estratégia que iríamos utilizar, ou seja, os jogos cooperativos. A maioria dos alunos, para nossa surpresa (dado o feedback pouco positivo que a DT nos tinha dado), escutou-nos com atenção e mostrou-se entusiasmada com o plano de intervenção proposto. Nesta sessão dinamizámos um jogo cooperativo de apresentação para conhecermos os nomes dos alunos e para observarmos a interação entre o Pedro e a turma. Por outro lado, selecionámos este jogo porque exigia uma boa capacidade de memória para memorizar os gestos dos colegas, característica que o Pedro possui, e fizemos questão de salientar para que a turma compreendesse que as pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) também têm qualidades. Também dinamizámos o jogo "Missão para o colega" com o objetivo de alertar os alunos, que não devemos fazer aos outros o que não gostamos que nos façam a nós, para que eles refletissem e comesçassem a ter uma atitude de mais respeito perante o Pedro, já que o rebaixam imenso, o que inibe o desenvolvimento das suas competências sociais. Para além deste fim, claro que o objetivo subjacente foi o da cooperação, pois sem a colaboração de todos, este jogo era impossível de se realizar e, por isso, não se divertiam, como aconteceu. No fim desta sessão, como já

referimos anteriormente, entregámos a cada aluno a calendarização do nosso plano de intervenção.

Na segunda sessão dinamizámos o jogo “Brainstorming”, também na aula de MAC, e tivemos como objetivo perceber o que os alunos entendiam por competências sociais, ou melhor, saber o que se lembravam sobre o assunto, porque a DT tinha trabalhado este tema com eles. Simultaneamente, este jogo ao ser cooperativo, exigiu a cooperação, respeito e ajuda entre todos. De facto, os alunos aderiram muito bem ao jogo, inclusive o Pedro, tendo consciência do que são competências sociais, como se pode verificar através do registo do jogo (vide anexo 8).

A terceira sessão foi dinamizada no contexto de recreio com o jogo cooperativo “Uno”. A partir desta sessão, os jogos cooperativos dinamizados tiveram essencialmente o objetivo de divertir os alunos em grupo, fomentando assim a interação social e a cooperação. No entanto, as sessões no recreio, como é lógico, tiveram sempre um cariz mais lúdico, de maior diversão em grupo. As sessões dinamizadas na aula de MAC foram planificadas com jogos cooperativos mais calmos, por causa do espaço físico ser a sala de aula, e para que houvesse um ambiente mais sereno, pois nestas sessões aproveitámos para fazer um balanço das sessões anteriores e para enfatizar a importância de respeitarmos a diferença e de promover o desenvolvimento de competências sociais no Pedro interagindo mais com ele. Os alunos, de um modo geral, reagiram à nossa atitude de sensibilização, escutando-nos e/ou ficando em silêncio a olhar para nós, pensando no que foi dito.

No entanto, em todas as sessões, tanto no recreio como na aula de MAC, observámos vários comportamentos perturbadores, exibidos por algumas meninas da turma, tais como: conversas paralelas constantes tanto em tom baixo como alto; gargalhadas e agressões verbais para com

alguns colegas, entre os quais o Pedro; verbalização de palavras inadequadas; expressão de gestos impróprios; posturas incorretas e circulação pela sala de aula, sem autorização. Todos estes comportamentos mostraram uma nítida ausência de regras, educação e respeito tanto pelos colegas como por nós. Segundo a DT, estes comportamentos são constantes e repetitivos em todas as disciplinas, exibidos pelas mesmas alunas, apesar das diversas reuniões com docentes e EE e, inclusive, processos disciplinares. De acordo com a opinião da maioria dos docentes, expressa nos questionários passados a estes antes da intervenção, estes comportamentos, por parte de algumas meninas, dificultam o desenvolvimento de competências sociais no Pedro e a sua inclusão na turma.

Ao longo de todas as sessões, na ocorrência de comportamentos assertivos, utilizámos sempre o reforço positivo e o social, com todos os alunos, mas especialmente com o Pedro, a fim de reforçar a ocorrência desse mesmo comportamento e de proporcionar ao aluno momentos de valorização pessoal sempre que demonstrava esforço por melhorar. Para conseguir ultrapassar as dificuldades sentidas em todas as sessões devido aos comportamentos perturbadores por parte de alguns elementos da turma, optámos por ignorar esses comportamentos, até que alguns acabaram por ser extintos.

Para além da constante observação direta e do diálogo com os alunos, avaliámos o desenvolvimento de competências sociais no Pedro, em cada sessão, através do preenchimento de uma grelha de observação de habilidades sociais e problemas de comportamento (vide anexo 9) da construção de um diário de bordo (vide anexo 10) que foi crucial para a monitorização da intervenção e para a análise dos resultados.

Ao longo das sessões notou-se um crescente interesse na participação por parte da maioria dos alunos, que culminou na interação espontânea destes com o Pedro, no contexto natural de recreio, a partir da 13ª sessão (vide anexo 11), fator crucial no sucesso da nossa intervenção. As frases ditas pelos alunos na última sessão (vide anexo 12) expressam o seu agrado pelas sessões dinamizadas e refletem uma atitude mais compreensiva e interativa com o Pedro.

De acordo com o relatório redigido no final da intervenção pela DT, o Pedro parece ter “desenvolvido grande empatia” connosco, razão que poderá explicar a sua presença em todas as sessões.

4.7. Procedimentos

Este Projeto de Intervenção iniciou-se em novembro de 2012, de acordo com o cronograma deste (vide anexo 13), com um primeiro contato com a diretora do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova e com a DEE, responsável pela UEEA, no sentido de informarmos o âmbito e os objetivos do nosso estudo e pedir as devidas autorizações (vide anexo 14) e colaboração para a realização do mesmo. Após obtidas as respetivas autorizações, a DEE disponibilizou-se para dialogar com a EE do aluno, a fim de o informar sobre o contexto e os objetivos do estudo e pedir autorização para a participação do seu educando, garantindo o anonimato e a confidencialidade deste e da família, utilizando para tal o nome fictício Pedro, como já foi referido na introdução. Depois de obtido o documento de consentimento da EE (vide anexo 15), começámos, então, a estudar o nosso “caso”.

Entretanto, em diálogos informais com a DEE e com a DT, formulámos o problema do nosso Projeto, já referido no ponto 4.1. Segundo as referidas docentes, toda a equipa educativa tem trabalhado no

sentido de ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades, mas como a fraca ou quase inexistente interação social verificava-se, essencialmente, no recreio e hora de almoço, era mais difícil controlar a situação, até porque a turma também tinha uma atitude pouco compreensiva e inclusiva.

Tendo em conta a natureza do problema, em paralelo com a análise documental do PEE, da caracterização da turma (fornecida pela DT), e do PEI do aluno, considerámos pertinente efetuarmos dez observações diretas no contexto natural de recreio (cinco no intervalo da manhã, com a duração de 20 minutos e cinco na hora de almoço), tendo sido cada uma registada numa grelha de observação (vide anexo 16).

Estas observações confirmaram o problema formulado. Deste modo, construímos um teste sociométrico (adaptado de Northway & Weld, 1999) para aplicar a todos os alunos da turma, conforme já foi referido no ponto 4.5.2. A DT disponibilizou-se para passar o teste à turma, pelo que reunimos com ela, a fim de a informarmos de todos os esclarecimentos cruciais a fornecer à turma, antes do preenchimento do teste.

Ainda antes da intervenção, aplicámos um questionário a cada docente da turma (vide anexo 17) com o objetivo de recolher informações pertinentes para estruturarmos o nosso plano de intervenção. Mais uma vez a DT colaborou connosco, responsabilizando-se pela distribuição dos questionários aos docentes e pela respetiva recolha dos mesmos, após uma semana dada para o seu preenchimento.

Para além disso, realizámos uma entrevista à DEE (vide anexo 18), a fim de recolhermos informações sobre o comportamento do Pedro na UEEA.

Para recolhermos mais dados que nos permitissem efetuar a triangulação entre si, realizámos também uma entrevista à EE e outra à DT, as quais foram gravadas para que houvesse mais fidelidade na recolha da informação e, posteriormente, transcritas. Apesar de termos construído um guião de entrevista, no decorrer da mesma, efetuaram-se adequações, consoante a pertinência do assunto e as respostas do entrevistado.

Em simultâneo com toda esta recolha de dados, passámos dois questionários aos alunos da turma. Um questionário (vide anexo 19) serviu para diagnosticar os conhecimentos dos alunos sobre a SA, a sua opinião sobre o Pedro e a interação social estabelecida com este. O questionário “Os meus interesses” (vide anexo 4), como o nome indica, teve como objetivo recolher os interesses da turma, relativamente aos jogos e às atividades preferidas de tempos livres, para elaborarmos o nosso plano de modo a ser o mais motivante possível para os alunos.

Depois de termos recolhido todos os dados e efetuado a triangulação entre estes, partimos para a planificação do nosso plano de intervenção, que apesar de ser flexível e passível de alterações, foi planificado de acordo com os interesses da maioria dos alunos e as capacidades/características do Pedro.

No dia 03 de janeiro de 2013, antes de implementarmos o nosso plano, a DT preencheu a EACS, pensando no comportamento do Pedro nos últimos dois meses, como já foi referido no ponto 4.5.6.

Posto isto, implementámos então o nosso plano de intervenção no dia 08 de janeiro de 2013, o qual decorreu até ao dia 28 de maio do mesmo ano, seguindo os parâmetros referidos no ponto 4.6. Ao longo da intervenção, em cada sessão, através da observação direta, preenchemos uma grelha de observação de habilidades sociais e problemas de

comportamento relativamente ao Pedro. Para além disso, fomos avaliando e reajustando o plano através do feedback dos alunos e de conversas informais com a DT.

Após a implementação do plano de intervenção, recolhemos de novo dados, de diversas fontes, para efetuarmos a avaliação deste. Como já foi referido anteriormente, a DT passou novamente o mesmo teste sociométrico à turma. Para além disso, passámos um questionário ao Pedro e outro à restante turma para saber qual a opinião deles sobre as sessões desenvolvidas.

No sentido de conhecer as mudanças de comportamento do aluno no contexto familiar e na UEEA, entrevistámos a EE e a DEE. A DT não considerámos pertinente entrevistar, porque ao longo das sessões fomos dialogando constantemente entre nós, até porque ela esteve presente nas sete sessões desenvolvidas nas aulas de MAC. Por outro lado, como esta fez questão de redigir um relatório final (vide anexo 20) sobre a nossa intervenção e o impacto no aluno e respetiva turma, considerámos esta informação mais que suficiente para avaliar os resultados do nosso plano.

Com o objetivo de saber quais as mudanças sentidas, especialmente ao nível da interação social com a turma e das competências sociais do Pedro, passámos novamente um questionário (vide anexo 21) aos docentes da turma.

Para além disso, efetuámos novamente, tal como antes da intervenção, dez observações diretas no contexto natural de recreio (cinco no intervalo da manhã, com a duração de 20 minutos e cinco na hora de almoço), tendo sido cada uma registada numa grelha de observação.

Por último, a DT no dia 03 de junho de 2013, preencheu novamente a EACS, pensando no comportamento do Pedro nos últimos dois meses, como já foi referido anteriormente.

**CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS**

5.1. – Apresentação e análise dos resultados

5.1.1. Teste sociométrico

A análise do teste sociométrico aplicado pela DT aos alunos da turma, antes e após a nossa intervenção, permitiu a construção da matriz sociométrica (vide anexo 22), que foi elaborada da seguinte forma: escrevemos os nomes dos alunos nas respectivas linhas e colunas e registámos cada resposta, atribuindo o algarismo 1, 2 ou 3, consoante a preferência demonstrada pelo colega que o escolheu. Nas perguntas em que o aluno não foi referido, atribuímos o algarismo 0. Para melhor compreender, vejamos um exemplo. Olhando para o quadro apresentado no anexo 23 (“escolhas recebidas” pelo Pedro), na linha de interseção da aluna Marta com Pedro, em dezembro 2012, surgem os algarismos 030201: isto significa que nas primeira, terceira e quinta perguntas a Marta não escolheu o Pedro; na segunda, a Marta referiu o Pedro, colocando-o na terceira rejeição; na quarta, referiu também o Pedro colocando-o na segunda rejeição; e na sexta pergunta colocou o Pedro na primeira rejeição. Como é referido na legenda do quadro 1, a cor preta significa as preferências (conotação positiva) feitas pelo aluno e a cor vermelha as rejeições (conotação negativa).

A análise dos resultados do teste sociométrico permitiu-nos verificar a opinião dos colegas do Pedro relativamente à interação social em três contextos diferentes: sala de aula, recreio e festa de aniversário. Analisando o referido quadro constatamos que, em dezembro de 2012, antes da intervenção, o Pedro não foi “escolhido”, com conotação positiva, em nenhuma das três situações. No entanto, foi “escolhido”, com conotação negativa, ou seja, nas rejeições, por nove alunos da turma. Os restantes alunos ignoraram o Pedro, não o mencionando em nenhuma pergunta.

Após a intervenção, em maio de 2013, verificamos que o Pedro não foi “escolhido”, com conotação negativa, por nenhum colega. Pelo contrário, foi “escolhido”, com conotação positiva, por seis alunos. Desta forma, constatámos que o Pedro deixou de ser “rejeitado” por nove colegas para ser “preferido” por seis, continuando a ser ignorado pela restante turma.

5.1.2. Observações diretas

5.1.2.1. Observações diretas antes da intervenção

Das observações diretas efetuadas, antes da intervenção, como já referimos no ponto 5.4, resultaram dez grelhas de observação (vide anexo 24). Analisando estas grelhas verificamos que o Pedro na hora do recreio estava sempre na sala da UEEA ou então sozinho no exterior. Este isolamento também foi observável no refeitório.

Deste modo, a interação social do Pedro com os pares era inexistente. A única vez que o aluno tentou interagir com algumas colegas (“dirigiu-se a um grupo de colegas da turma com o avião na mão”), fê-lo de forma socialmente inapropriada, razão pela qual as colegas se afastaram, ficando a brincar sozinho.

Por outro lado, verificámos que alguns colegas da turma tinham uma atitude pouco compreensiva e inclusiva para com o Pedro, uma vez que o ironizavam, como verificámos na seguinte situação: “dirigiu-se a um grupo de colegas da turma com o avião na mão. Quando se aproximou, duas colegas afastaram-se rindo às gargalhadas”.

5.1.2.2. Grelhas de observação durante a intervenção

As observações diretas efetuadas durante a intervenção foram registadas, em cada sessão, numa grelha de observação de habilidades

sociais e problemas de comportamento (vide anexo 25) relativamente ao Pedro. A análise destas grelhas permitiu a construção do gráfico 1.

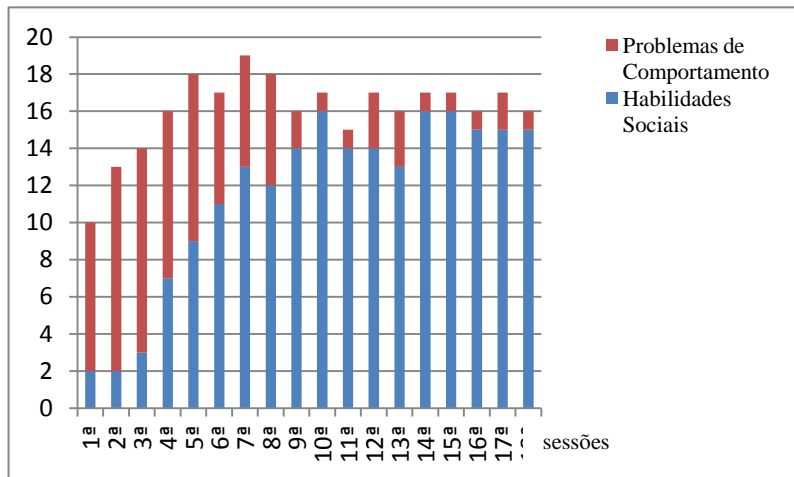


Gráfico 1: Evolução da ocorrência de habilidades sociais e problemas de comportamento durante o plano de intervenção.

Ao analisarmos este gráfico podemos verificar que, ao longo das dezoito sessões, o Pedro aumentou, de forma significativa, as suas habilidades sociais e reduziu os seus problemas de comportamento.

5.1.2.3. Observações diretas após a intervenção

Após a intervenção efetuámos igualmente observações diretas no contexto de recreio e refeitório, que foram registadas em dez grelhas de observação (vide anexo 26). Da análise destas grelhas podemos constatar que o Pedro, em ambos os contextos, estava sempre em interação social com os colegas da turma.

Por outro lado, verificámos que a atitude de alguns colegas da turma para com o Pedro, foi diferente, uma vez que mostraram-se mais compreensivos, tolerantes e convidaram o colega para as suas brincadeiras.

Portanto, analisando as observações antes e após a intervenção, constatámos que o Pedro teve progressos, uma vez que inicialmente não observámos qualquer interação e após a intervenção verificámos sempre interação social com a turma, de forma recíproca, reduzindo o seu isolamento social. Através do quadro constante no anexo 27 podemos comparar melhor a referida evolução do comportamento do Pedro antes e após a intervenção no contexto de recreio e refeitório.

5.1.3. Entrevistas

5.1.3.1. Entrevista à diretora de turma

Da análise da entrevista transcrita (vide anexo 28) que realizámos à DT, antes da intervenção, constatámos que o Pedro apresentava dificuldades de aquisição de competências sociais, característica da Síndrome de Asperger e apresentava problemas de comportamento, nas aulas, que se relacionam com esta característica da patologia.

Também verificámos que a turma não era propícia à inclusão do Pedro, não apresentando comportamentos adequados e não colocando em prática as estratégias e conhecimentos, que lhe foram facultados pela UEEA e pela DT, para promover o desenvolvimento de competências sociais no colega. Para além disso, a DT utilizava várias estratégias para sensibilizar a turma para a diferença e para a inclusão, bem como para promover competências sociais no Pedro, mas como a turma não colaborava, o trabalho na aula tornava-se difícil.

Por outro lado, constatámos que a família era preocupada, consciente do problema seu filho, participativa e empenhada, tendo colaborado sempre em todo processo educativo do seu educando, inclusive neste processo de desenvolvimento de competências sociais.

Assim sendo, concluímos que seria pertinente intervirmos no contexto de recreio, com o Pedro e com a turma, já que é o espaço propício a mais interações entre os pares, e segundo a revisão da literatura, é através destas interações que se desenvolvem as competências sociais.

Após a intervenção, não entrevistámos de novo a DT, como já tínhamos mencionado, porque ela disponibilizou-se para redigir um relatório (vide anexo 20) sobre a nossa intervenção que mostrou o resultado de todo o plano implementado. A DT *“sublinha alguns avanços positivos, os quais se traduzem numa tomada de consciência dos alunos pela diferença do seu colega, revelando cada vez com maior frequência uma preocupação em relação às atitudes do mesmo. O Pedro participou quase sempre com grande entusiasmo nos jogos e outras atividades propostas, interagindo cada vez mais com os colegas, embora por vezes de forma obsessiva”*.

5.1.3.2. Entrevistas à Encarregada de Educação

A entrevista realizada à EE (vide anexo 29), antes da intervenção, permitiu-nos recolher informações pertinentes para a caracterização do aluno e para compreendermos melhor o percurso de vida deste e a forma como foi efetuado o diagnóstico da SA. Para além disso, possibilitou-nos conhecer o comportamento do Pedro no contexto familiar, bem como saber qual a opinião da família relativamente ao desenvolvimento de competências sociais no seu educando.

Através da entrevista (vide anexo 30) realizada após a intervenção, verificámos que o Pedro *“gostou muito”* das sessões desenvolvidas e que a família sentiu mudanças positivas no comportamento deste, pois a mãe refere que *“as crises diminuíram...”*

talvez porque se sinta mais compreendido e mais incluído na turma, principalmente no contexto de recreio”. Para além disso, constatámos que o Pedro *“adquiriu algumas competências sociais que não tinha...já sabe aguardar durante mais tempo pela sua vez para falar, compreende melhor alguns gestos e expressões, pede mais vezes ajuda quando necessita, verbaliza “obrigado” e “se faz favor” nas situações adequadas com mais frequência e de forma espontânea, cumpre mais as regras dos jogos, entre outras”*.

Deste modo, este aluno tornou-se mais sociável, mostrando mais interesse e motivação em frequentar espaços públicos e situações de interação social. Estas mudanças refletiram-se no contexto familiar e na escola, já que a mãe salienta que *“na escola está muito melhor, no recreio sei, por ele e pelos professores, que já brinca com os colegas”*.

Apesar das referidas mudanças e de a mãe sentir que o Pedro é mais feliz na escola a partir da nossa intervenção, considera, no entanto, que, por vezes, este ainda é vítima de bullying por parte de algumas colegas da turma que o ironizam e aproveitam as suas atitudes infantis para se rirem.

5.1.3.3. Entrevistas à docente de Educação Especial

A entrevista transcrita realizada à DEE, antes da intervenção, ajudou-nos a conhecer melhor o Pedro, nomeadamente as suas características, os seus interesses (jogos e atividades) e as suas dificuldades, que incidem nas *“interações pessoais e sociais desajustadas”*.

Por outro lado, verificámos que a UEEA transmitiu à família e aos docentes informação sobre a SA bem como estratégias para lidar com

o Pedro, nomeadamente no sentido de promover o desenvolvimento das suas competências sociais.

Por este motivo, mais uma vez, sentimos que o trabalho que estava mais em falta era intervir nas interações sociais entre a turma e o Pedro no contexto de recreio, já que a família, a UEEA e os docentes já estavam a trabalhar em cooperação. Portanto, optámos por direccionar o nosso plano de intervenção para o referido contexto natural de recreio.

A entrevista realizada (vide anexo 31), após a intervenção, permitiu-nos verificar as alterações no comportamento do Pedro, nomeadamente na aquisição de competência sociais, pois já *“inicia a interação e mantém-se com os colegas mais tempo, embora nem sempre esta interação seja adequada”*. Nos intervalos e hora de almoço, ao contrário do que acontecia anteriormente, raramente vai para a UEEA. Aliás, a docente refere mesmo que *“verificaram-se situações em que o Pedro preferiu ficar com os colegas do que vir para a UEEA”*. Por outro lado, em situações de elevada ansiedade ou stress, o aluno tem mais autocontrolo, conseguindo evitar crises comportamentais, monopoliza menos a atenção do professor e apresenta *“iniciativa na interação e maior cumprimento de regras”*.

Também verificámos que o aluno está mais incluído na turma, pois esta facilita mais a sua inclusão, apesar de alguns elementos continuarem a dificultar este processo.

5.1.4. Questionários

5.1.4.1. Questionários aos docentes da turma

Analisando os resultados do questionário passado aos docentes da turma (vide anexo 32), antes da intervenção, verificámos que a UEEA forneceu-lhes informação sobre a SA. Estes consideram fundamental o

seu papel na inclusão de alunos com esta patologia, razão pela qual planificam fazendo diferenciação pedagógica nas atividades para o Pedro.

Também verificámos que a maioria dos docentes utiliza estratégias para promover o desenvolvimento de competências sociais no referido aluno, sendo que a mais utilizada é alertar o aluno quando demonstra um comportamento socialmente incorreto.

Por outro lado, estes resultados permitiram-nos conhecer melhor as características do Pedro no contexto de sala de aula. A maioria dos docentes considera que a turma não facilita a inclusão socioeducativa do Pedro porque é *“extremamente indisciplinada e incumprida de regras”* e *“tem muitos alunos que, repetidamente, incorrem em comportamentos incorretos”*.

Os resultados obtidos no questionário (vide anexo 33) aplicado, após a intervenção, indicam-nos que a maioria dos docentes observou alterações no comportamento do Pedro, nomeadamente no aumento das interações com os colegas e da atitude menos pacífica com estes, quando o provocam, pois responde às provocações. Alguns docentes referiram que o aluno mostra *“maior instabilidade e comportamentos inadequados e conversa muito mais com os colegas”*. Antes da intervenção, estes comportamentos não ocorriam porque o Pedro não interagira com os colegas, agora como já se sente mais motivado para a interação, também gosta de conversar com os outros e de responder às provocações, quando existem. Considerando que a turma é indisciplinada e incumpridora de regras, é compreensível que este aluno também tenha comportamentos menos corretos, até porque uma característica da SA é a aprendizagem através da observação do comportamento dos pares, como modelo. Se os

modelos não são bons exemplos, a aprendizagem traduz-se em comportamentos inadequados.

Não obstante, constatámos que a maioria dos docentes considerou que este aluno adquiriu mais competências sociais: *“interage mais com os colegas. Não o vejo tantas vezes sozinho”, “tem mais autocontrolo em situações de stress, mantém contacto físico mais apropriado, controla melhor as suas emoções e impulsos, monopoliza menos a atenção do professor”, “mostra mais interesse em estar com os colegas”*. Verificámos igualmente que a turma mudou de atitude, pois respeita mais o colega, não o ironiza com tanta frequência, tenta incluí-lo mais nas brincadeiras e conversas e esforça-se por o compreender melhor. O facto de este aluno interagir no recreio e hora de almoço com a turma é a prova destas mudanças.

Perante estas mudanças, grande parte dos docentes considerou que o Pedro está mais incluído na turma e que esta facilita mais a sua inclusão.

5.1.4.2. Questionários aos alunos da turma

Analisando os resultados do questionário aplicado aos alunos (vide anexo 34) da turma, antes da intervenção, verificámos que a maioria deles conhecem a UEEA mas não a frequentam.

Por outro lado, grande parte dos alunos da turma conhecia algumas características da SA. Eles consideravam que o Pedro era *“inteligente”, “engraçado” e “bom amigo”, mas que, às vezes, era “chato”, “violento”, “irritante” e “falador”*. Eles achavam que o Pedro se sentia *“inteligente”, “triste”, “revoltado”, “sozinho” e “gozado pelos colegas”*.

A maioria da turma assumiu conhecer algumas formas de ajudar o Pedro a desenvolver as suas competências sociais, apesar de não as aplicarem na prática, facto que constatámos na quase inexistente interação social entre a turma e o Pedro tanto no recreio como no refeitório.

Este questionário permitiu-nos conhecer as atividades e jogos que os alunos costumam fazer no recreio, para planificarmos a nossa intervenção de acordo com os seus hábitos e interesses para os motivar.

A maioria dos alunos considerou que a inclusão do Pedro na turma era importante, manifestando interesse em ajudar o colega a estar incluído e a sentir-se bem na turma. Por esta razão, avançámos com o nosso plano no recreio, pois dando um voto de confiança aos alunos, e acreditando que, através dos jogos cooperativos, eles iriam compreender melhor a diferença e a importância de cooperarmos uns com os outros.

Os resultados obtidos no questionário (vide anexo 35), após a intervenção, indicaram-nos que a maioria dos alunos achou as sessões “interessantes” e “muito interessantes”, e considerou que estas contribuíram para um melhor conhecimento da SA. Desta forma, todos referiram que agora compreendem melhor o comportamento e os interesses do colega, e conseguem ter mais paciência e compreensão para aceitar as brincadeiras e os temas de conversa deste. A maioria também referiu que mudou o que sentia em relação ao Pedro, descrevendo-o como “engraçado”, “fixe”, “amigo, inteligente, divertido”.

A maioria dos alunos referiu que tem tentado incluir mais o Pedro nas brincadeiras e conversas, tanto no recreio como na sala de aula e considerou positiva a experiência de ter um colega com SA na turma.

5.1.4.3. Questionários ao Pedro

No questionário (vide anexo 36) aplicado ao aluno, antes da intervenção, ele referiu que gostava de ir para a escola e de frequentar a UEEA, frequentando-a quase todos os dias, uma vez que gostava de estar sozinho e porque os colegas faziam muito barulho no recreio e ele gostava de estar sossegado. Segundo a revisão da literatura, é comum as crianças com SA gostarem de estar sozinhas e serem sensíveis a diversos estímulos sensoriais.

Mesmo perante esta situação de isolamento social, o Pedro mostrou uma elevada autoestima, referindo que tem amigos, que faz com facilidade e que mantém durante algum tempo. Para além disso, considerou-se feliz, cheio de energia, com vontade de rir, simpático, elogiado, sorridente e apoiado pelos colegas e professores. Há que salientar que a mãe, em conversas informais, referiu várias vezes, que este comportamento é característico dele, relatar as situações da forma que ele gostava que acontecesse, mesmo que não seja assim. Por exemplo, referiu que tem amigos que faz com facilidade, mas na verdade, não tem amigos. Da mesma forma, o Pedro considerou que não possui dificuldades nas competências sociais, o que não é verdade.

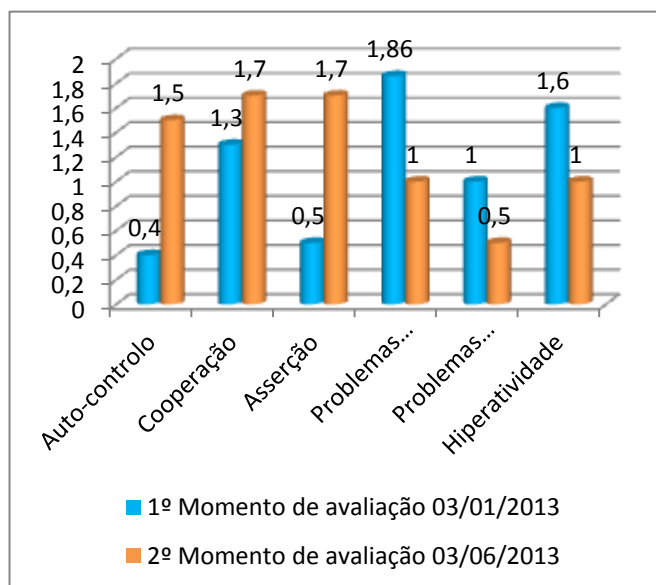
No questionário aplicado a este aluno (vide anexo 37), após a intervenção, ele manifestou o seu agrado pela participação nas sessões e salientou que estas o ajudaram a interagir mais com a turma e a fazer mais amigos. Desta forma, referiu que prefere estar com os amigos no intervalo do que estar sozinho.

5.1.5. Escala de Avaliação da Competência Social (EACS)

A análise dos resultados obtidos na EACS, aplicada antes e após a intervenção, deu origem à construção dos quadros 3 (vide anexo 38) e 4

(vide anexo 39) sobre as habilidades sociais e os problemas de comportamento, respetivamente, ao longo dos dois momentos de avaliação. Os valores referidos nos quadros foram calculados pela média aritmética simples da frequência do uso de habilidades sociais e de problemas de comportamento. Por sua vez, estes quadros permitiram a construção do gráfico 2 sobre a evolução da frequência da ocorrência de habilidades sociais e problemas de comportamento no Pedro. Pela análise deste gráfico, verificámos que entre o primeiro e o segundo momento de avaliação, houve uma significativa evolução das habilidades sociais no referido aluno, sendo notório um aumento mais acentuado na competência do autocontrolo e da asserção. De facto, estes valores foram de encontro aos resultados obtidos no questionário aplicado aos docentes da turma, uma vez que estes referiram que o aluno mostrou um melhor autocontrolo e mais iniciativa para interagir com os colegas.

Gráfico 2: Evolução da frequência da ocorrência de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento no Pedro



Em simultâneo, verificámos uma diminuição, igualmente significativa, dos problemas de comportamento. Mais uma vez estes resultados estão em concordância com os obtidos através das outras fontes de informação, já que a EE referiu que as crises comportamentais diminuíram e a DEE também mencionou que o Pedro só às vezes é que teve crises comportamentais, o que é muito positivo, comparando com as crises frequentes que o aluno manifestava.

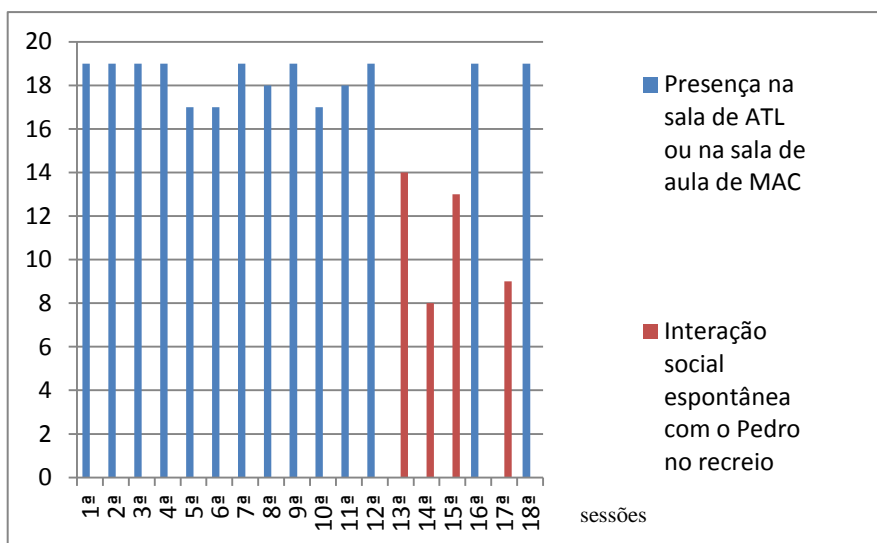
5.2. – Discussão dos resultados

No início deste Projeto de Intervenção formulámos o já referido problema: a fraca ou quase inexistente interação social entre o aluno com SA e a turma, especialmente, no contexto de recreio, levando ao seu isolamento social e, por vezes, a ser vítima de bullying. Chegando à meta final deste longo percurso é altura de refletirmos se encontramos soluções para este problema.

Portanto, começando pela classificação atribuída, pelos alunos, às sessões desenvolvidas, esta refletiu a motivação e agrado da maioria destes, pela sua participação neste plano, o que foi um indicador para nós, de que o nosso trabalho foi gratificante e motivador para eles e, sendo assim, teve de certeza algum impacto. O Pedro, então, estava sempre a perguntar-nos quando era a data da próxima sessão, entusiasmo que a DT também sentiu, já que ele também a questionava várias vezes. Por outro lado, na última sessão, por sugestão do Pedro, os alunos, em grande grupo, exprimiram a sua opinião sobre as sessões desenvolvidas. Através das frases verbalizadas podemos constatar que os alunos gostaram deste plano de intervenção porque ajudou-os a compreender melhor o colega e a interagir mais com ele.

Neste seguimento da participação dos alunos no estudo, pela análise do registo das presenças dos alunos e pelo gráfico 3, verificámos que a maioria participou sempre até à décima segunda sessão. A partir deste momento, os alunos, deixaram de comparecer às sessões dinamizadas no recreio, porque estavam a brincar com o Pedro de forma espontânea. Os alunos tiveram sempre a preocupação de ir ao nosso encontro para nos avisarem da situação. Como um dos objetivos do nosso plano, era precisamente aumentar as interações sociais entre o Pedro e a turma no contexto de recreio, ficámos muito felizes com esta atitude e, sendo assim, assumimos um papel de observadores das suas interações, intervindo quando considerámos pertinente. A nossa intervenção incidiu em ajudar o Pedro a autocontrolar-se perante situações de ansiedade, ajudá-lo a cumprir regras, a tomar decisões, a ouvir o outro e a gerir conflitos.

Gráfico 3: Registo da presença dos alunos nas sessões de intervenção



Esta atitude dos alunos foi muito gratificante, para nós, uma vez que foi o reflexo dos primeiros resultados do nosso trabalho, e para o aluno, pois observámos que ele começou a mostrar mais interesse em estar com os colegas, recusando-se várias vezes a ir ao apoio na UEEA, como referiu a DEE, para ficar com os colegas.

No referido gráfico verificámos também que nas sessões em que houve interação social espontânea com o Pedro no recreio, houve menos presenças de alunos. Esta realidade resultou do facto do Pedro, espontaneamente ou convidado pelos outros, ter-se incluído em pequenos grupos de colegas, consoante os seus interesses e amizades. Há que referir que na décima sexta e na décima oitava sessão, os alunos estiveram todos presentes porque estas foram dinamizadas na aula de MAC.

Regressando ao começo deste Projeto, os resultados obtidos nos questionários aplicados (aos docentes e aos alunos) e nas entrevistas realizadas (à DEE, à EE e à DT), permitiram-nos conhecer o trabalho que já estava a ser desenvolvido no âmbito da promoção do desenvolvimento das competências sociais no Pedro. Perante estes resultados, delineámos com mais certezas as linhas orientadoras do nosso plano, que se direccionou para o contexto do recreio e refeitório. Tomámos esta decisão porque através de todos os dados recolhidos através dos instrumentos atrás referidos, percebemos que a família já estava empenhada neste processo, e que a UEEA, a DT e os docentes estavam igualmente a trabalhar em equipa nesta área. Em simultâneo verificámos que a UEEA tinha fornecido aos alunos informação sobre a SA para saberem como compreender e interagir com o colega, não o faziam, por falta de vontade. Para além disso, através das observações diretas que efetuámos, constatámos que, de facto, no recreio e refeitório, o Pedro apresentava

uma inexistente interação social com a turma, já que estava sempre sozinho. Deste modo, considerámos que investindo num plano de intervenção que proporcionasse, de forma lúdica e divertida para todos, uma interação social recíproca e cooperativa, que o Pedro teria oportunidade de desenvolver as suas competências sociais. Por outro lado, desta forma, seria possível efetuar um trabalho de sensibilização com toda a turma para o respeito e aceitação da diferença, promovendo a inclusão deste colega, de modo a diminuir o seu isolamento social e o facto de ser, por vezes, vítima de bullying.

De acordo com o estudo do psicólogo Hartup, mencionado na revisão da literatura, a competência social é aprendida com os companheiros, portanto, fazia todo o sentido, direcionarmos o nosso plano de intervenção para o local onde os alunos passam a maior parte do tempo em interação: o recreio e hora de almoço.

Para além disso, os resultados obtidos no questionário aplicado aos alunos permitiram-nos verificar que estes estavam dispostos a participar no nosso estudo, no sentido de ajudar o Pedro, o que, na nossa opinião, deveu-se ao carácter lúdico do plano e ao facto de o termos apresentado como facultativo. Por outro lado, a resposta a várias questões implicou pensarem no colega, o que pensamos ter tido algum impacto de sensibilização, pelo menos, nalguns alunos, uma vez que na primeira sessão, alguns alunos, disseram-nos “nunca tinha pensado como me sentiria se eu tivesse SA, não ia gostar nada de não ter amigos”.

Há que salientar que o Pedro, desde o primeiro momento em que foi questionado acerca da sua vontade para participar neste estudo, mostrou-se sempre motivado e empenhado.

Portanto, sendo diagnosticada a necessidade de implementar o nosso plano de intervenção e justificada a sua pertinência, e estando a

turma disposta a colaborar, estavam todas as condições reunidas para prosseguirmos com o mesmo.

Quando terminámos o plano de intervenção constatámos que, de facto, o Pedro teve progressos e que grande parte da turma mudou de atitude. Começando logo pelas observações efetuadas durante a intervenção, verificámos que o aluno aumentou significativamente as suas habilidades sociais e diminuiu os seus problemas de comportamento, resultados que também apurámos através de conversas informais com os diversos intervenientes educativos. Há que referir que, antes da intervenção, o Pedro apresentava mais problemas de comportamento do que habilidades sociais, realidade que se inverteu após a intervenção. Para além disso, estas observações permitiram-nos constatar que grande parte da turma passou a ter uma atitude mais compreensiva, paciente, interativa e, por vezes, até protetora para com o Pedro, o que o foi motivando ao longo do plano. Esta motivação refletiu-se na preferência manifestada pelo aluno, várias vezes, em ficar com os colegas no recreio em vez de ir para o apoio na UEEA, de acordo com a DEE.

Por outro lado, também os docentes da turma sentiram mudanças no comportamento do Pedro nas aulas, uma vez que referiram que este foi interagindo cada vez mais com os colegas, o que foi muito bom, mas também teve o seu ponto negativo, o facto de se ter tornado mais irrequieto e responder às provocações dos colegas. Esta atitude menos pacífica relacionou-se, possivelmente, com o facto de a sua turma ser indisciplinada e não ter comportamentos exemplares, já que a criança com SA aprende pelo que observa nos outros. Por outro lado, também sentiram que este aluno deixou de monopolizar tanto a atenção do

professor e que foi manifestando mais autocontrolo no seu comportamento e um maior cumprimento de regras.

A DT sentiu igualmente estas mudanças, mas além disso sentiu que a turma ficou mais sensibilizada para a compreensão pelo colega, respeitando mais a sua diferença e incluindo-o na turma. Apesar disso, continuou a achar que ainda há alguns elementos da turma que continuam a fazer com que o Pedro seja vítima de bullying, o que se deve à falta de educação e à indisciplina.

Os resultados obtidos na entrevista à EE também nos permitiram constatar que a família ficou satisfeita com a participação do seu educando no nosso estudo, uma vez que ele mostrou entusiasmo em participar no nosso estudo e adquiriu mais competências sociais que o tornaram uma criança com mais vontade de estar e conviver com as outras pessoas, inclusive, com os colegas na escola.

Todos os resultados referidos até então, foram reforçados com os resultados obtidos das observações diretas efetuadas no fim da intervenção, uma vez que, de facto, o aluno estava quase sempre na companhia dos colegas, tanto no recreio como no refeitório, interagindo com eles, conversando e mesmo partilhando brincadeiras. Se pensarmos nos resultados obtidos nas observações efetuadas antes da intervenção, os quais nos indicam que o Pedro estava praticamente sempre sozinho na UEEA, no recreio e no refeitório, constatamos que a interação social entre o Pedro e a turma e, vice-versa, aumentou significativamente. Como tal, concluímos que, através dos jogos cooperativos, este aluno adquiriu competências sociais que contribuíram para a referida mudança.

Os resultados obtidos com a EACS permitiram-nos verificar que, à semelhança, dos resultados obtidos com a grelha de observação de habilidades sociais e problemas de comportamento aplicada durante a

intervenção, foi notório um aumento das habilidades sociais, sendo que o maior aumento incidiu no autocontrolo e na asserção. Esta informação vai de encontro à opinião dos docentes da turma. Em simultâneo, o Pedro reduziu os seus problemas de comportamento de forma significativa. Na nossa opinião esta diminuição relaciona-se com o facto de o aluno se sentir mais compreendido pela turma, pois, quando não era entendido, ele revoltava-se e manifestava os ditos problemas de comportamento. Deste modo, se o aluno passou a sentir-se mais acarinhado e incluído na turma, é natural que não se sinta revoltado e, por isso, tenha comportamentos mais adequados. Antes da intervenção este aluno apresentava mais problemas de comportamento do que habilidades sociais, realidade que se inverteu, indo ao encontro da nossa pretensão. Os referidos resultados obtidos estão em concordância com os de outros estudos realizados a nível internacional (Gresham & Elliot, 1990) e a nível nacional (Lemos & Meneses, 2002).

Por outro lado, sentimos que o Pedro através dos jogos cooperativos aprendeu a importância de pedir ajuda, de ouvir o outro, de cooperar mais com os colegas, e de autocontrolar-se, gerindo melhor as suas emoções e os pequenos conflitos.

No questionário aplicado ao Pedro após a intervenção, este assume que prefere conversar e brincar com os colegas no recreio, mesmo que seja só com alguns e que estas sessões o ajudaram a interagir mais com os colegas bem como a controlar melhor o seu comportamento. Estes resultados vão ao encontro dos já referidos.

Também os restantes alunos da turma referiram no questionário que lhes foi aplicado após a intervenção, que estas sessões ajudaram-nos a compreender melhor o Pedro e a interagir mais com ele. A maioria

deles assumiu que mudaram o que sentiam pelo colega para a positiva, tentando incluí-lo nas suas brincadeiras e promovendo a sua inclusão.

Para além do que já foi referido, os resultados obtidos no teste sociométrico antes e após a intervenção remetem-nos para a já referida mudança da turma em relação ao Pedro. Se antes da intervenção este aluno não foi escolhido por nenhum colega com conotação positiva, ou seja não foi preferido, mas sim rejeitado por uma grande parte dos colegas (nove em dezanove), após a intervenção os resultados foram bem diferentes. A maior parte da turma não preferiu o aluno, mas pelo menos não o escolheu nas rejeições, e passou a ser escolhido com conotação positiva por seis colegas. Para quem estava sempre sozinho, apenas seis colegas em dezanove, já é um número muito significativo de colegas a preferirem o Pedro para estabelecer interações sociais com ele. Aliás, segundo a revisão da literatura, uma das características da criança com SA é precisamente o seu grupo de amigos ser restrito, o que se verificou neste estudo. Em todas as observações diretas efetuadas, os colegas que estavam em interação com o Pedro eram quase sempre os mesmos.

A triangulação entre todos os resultados obtidos indicam que, de facto, conseguimos concluir este Projeto com sucesso, atingindo os objetivos a que nos propusemos. Foi um estudo pautado pela paciência, persistência, compreensão e sensibilização para o respeito pela diferença e para a inclusão, realçando a importância de cooperarmos uns com os outros, apesar das nossas diferenças. No entanto, apesar de todo o empenho, esforço e muita paciência para educar a indisciplina e falta de educação, sentimos que valeu a pena implementar este plano de intervenção. Foi bom chegarmos ao fim e sentirmos que a nossa missão foi cumprida, e mais do que isso, cumprida com sucesso! Sucesso para nós, para o Pedro, para a turma, para todos!

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Segundo a revisão da literatura é comum a criança com SA manifestar déficit qualitativo na interação social, que dificulta a sua relação com os pares e, conseqüentemente, a sua inclusão. No nosso Projeto deparámo-nos com este problema, por isso, quando iniciámos este estudo fizemo-lo com a convicção de que, quaisquer que fossem os resultados, iríamos fazer o nosso melhor com intenção de contribuir para o desenvolvimento de competências sociais no Pedro e para o aumento das suas interações sociais com a turma, melhorando a sua, conseqüente, inclusão.

Chegada a etapa final deste Projeto de Intervenção, gloriamos-nos do sucesso deste, uma vez que os resultados indicam que alcançámos os objetivos a que nos propusemos: promover o desenvolvimento de competências sociais no aluno com SA; sensibilizar a turma para o respeito pela diferença; e estimular a interação social recíproca entre o aluno e a turma e a, conseqüente inclusão deste.

Como já referimos anteriormente, segundo Jares (2007) os jogos cooperativos estimulam valores como a cooperação, a comunicação, a empatia, a alegria, a participação, o autoconceito positivo, a confiança, a autoestima e a construção de uma relação social positiva. Através deste tipo de jogos as pessoas mudam as atitudes em relação ao jogo e em relação a elas próprias, gerando-se comportamentos pró-sociais assentes em relações solidárias, afetivas e positivas. Na verdade, neste estudo os jogos cooperativos constituíram uma estratégia que resultou muito bem com o Pedro e a respetiva turma, uma vez que lhes proporcionou, de forma lúdica e divertida, interagir com este colega, desenvolvendo a comunicação, a cooperação, a confiança, a empatia, o autocontrolo, o cumprimento de regras e a interação social. Os resultados obtidos foram o reflexo do sucesso deste estudo, pois constatámos que a turma mudou

de atitude, passando a ter uma postura mais compreensiva, interativa e cooperante com o Pedro. Através dos jogos, os alunos tiveram oportunidade de sentir que também têm dificuldades, pois ninguém é perfeito. Para além disso, compreenderam que o Pedro, apesar das suas dificuldades, tem imensas capacidades, melhores até do que alguns colegas. Aliás, o Pedro é um dos melhores alunos da turma, ao nível do sucesso académico, e é curioso que a maioria reconhece-o como inteligente.

Os jogos cooperativos motivaram os alunos e foram um modo diferente de ocuparem o tempo de recreio e hora de almoço. Através destes eles aprenderam diferentes estratégias para interagir com o colega, respeitando a sua diferença, como por exemplo, convidarem-no para brincar, almoçarem com ele, serem flexíveis nas regras dos jogos, entre outras. Deste modo, a turma percebeu que pode interagir com o colega de forma a divertirem-se, mesmo tendo ele SA. Ao mesmo tempo, com esta interação podem aprender muitas coisas, porque o Pedro tem uma enorme capacidade de imaginação e uma boa memória, para além de ser muito inteligente.

De acordo com a revisão da literatura efetuada, a competência social desenvolve-se em interação com os outros, por exemplo, com os pares na escola, já que é o espaço onde as crianças passam a maior parte do tempo. Tendo em conta que os jogos cooperativos pressupõem a interação social entre todos os jogadores e de forma cooperativa, com este estudo constatámos que através desta estratégia conseguimos alcançar os objetivos definidos. A triangulação de todos os dados, que garantiu a validade do nosso estudo, permitiu-nos apurar o sucesso deste, havendo resultados observáveis e reconhecidos no aluno pela família e pela equipa educativa na escola.

Apesar do sucesso deste Projeto, ao longo do mesmo deparámo-nos com duas limitações. A primeira foi o facto de a turma ser muito indisciplinada, pautada pela falta de educação e pelo incumprimento de regras, o que dificultou, por vezes, a dinamização dos jogos cooperativos, bem como a ocorrência de comportamentos exemplares para o Pedro aprender. A segunda limitação foi o horário muito preenchido da turma que reduziu a nossa intervenção apenas a uma vez por semana.

Perante os resultados obtidos neste estudo, consideramos recomendável implementar um próximo plano de intervenção com este aluno, no sentido de o tentar incluir em atividades na escola, pelas quais manifesta imenso interesse, mas não tem conseguido ser incluído devido às suas dificuldades de saber estar em grupo. Por exemplo, segundo a Encarregada de Educação, o Pedro adorava participar no Clube de Xadrez, no Judo, num grupo de futebol, o que não acontece pelo motivo já referido. Possivelmente, se fosse desenvolvido um trabalho num Clube de Xadrez, por exemplo, com o devido acompanhamento por perto, talvez o Pedro conseguisse desenvolver mais competências sociais que lhe permitissem estar incluído no grupo, à semelhança do que conseguimos alcançar neste estudo no contexto de recreio e hora de almoço.

Em suma, com a chegada à meta final deste Projeto de Intervenção, acreditamos termos conseguido percorrer uma linha de atuação ajustada e equilibrada, que, pautada pela flexibilidade e adequação aos interesses do grupo, se foi revelando um percurso eficiente para o cumprimento desta missão.

Deste modo, concordamos com Soler (2011, p. 27) que refere que “os jogos cooperativos são verdadeiros jogos de inclusão, pois todos são aceites e podem jogar independente de suas capacidades físicas, sensoriais

ou intelectuais, as pessoas com dificuldades não são discriminadas e os jogos permitem que exista uma grande troca entre todos e com isso despertam a coragem para tentar outra vez, investindo em uma potencialização da autoestima e da autoavaliação, pois permite que quem joga possa vivenciar momentos, que possa vencer e se sentir aceite pelos outros que também jogam”.

Portanto, segundo o estudo de Gonçalves e Fischer (2007, p. 59), “a prática dos jogos cooperativos nas escolas possibilita, assim, o desenvolvimento de habilidades sociais”. De facto, o investimento que fizemos neste estudo possibilitou-nos constatar a veracidade desta afirmação. Acreditamos que este Projeto de Intervenção promoveu o desenvolvimento de competências sociais no Pedro e, em simultâneo, sensibilizou a turma para a interação social com este, tendo por base o respeito pela diferença e a cooperação. No entanto, rezeamos que os ganhos alcançados com este estudo não se mantenham ao longo do tempo.

Apesar deste receio, cremos que o trabalho desenvolvido teve repercussões positivas na vida pessoal e social de cada aluno, especialmente do Pedro, que passou a vivenciar uma interação social recíproca com a turma e a sentir-se incluído nesta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A. M. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Coleção Infans. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Alves, M. (2009, outubro, novembro e dezembro). Aconselhamento parental na Síndrome de Asperger. *Revista Diversidades: Mundo Aspie*, 26, pp. 14-15. Consultado em www.madeira-edu.pt a 20 de dezembro de 2012.

American Psychiatric Association (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais: DSM-IV TR* (4.^a ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Antunes, N. L. (2011). *Mal-entendidos: Da Hiperactividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura*. (5.^a ed.) Lisboa: Verso da Kapa.

APSA (2012). *O que é a Síndrome de Asperger*. Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger. Consultado em www.apsa.org.pt a 16 de novembro de 2012.

Attwood, T. (2010a). *A Síndrome de Asperger*. (3.^a ed.). Lisboa: Editorial Verbo.

Attwood, T. (2010b). *Tudo sobre a Síndrome de Asperger*. Lisboa: Editorial Verbo.

- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borreguero, P. (2006). *El Síndrome de Asperger: Excentricidad o discapacidad social?* (6ª ed.) Madrid: Alianza Editorial.
- Brazelton, T. B. e Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brotto, F. O. (2001). *Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. São Paulo: Editora Projeto Cooperação.
- Camargo, S. P. H. e Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, 21 (1), pp. 65-74. Porto Alegre, Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. M.; Rodrigues, A.; Martins, A. P. L.; Santos, A. C. e Ferreira, R. M. S. (2008). Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In Correia, L. M. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*.

- Coleção Necessidades Educativas Especiais. (pp. 95-144). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. e Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-243. Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf> a 18 de dezembro de 2012.
- Cumine, V.; Leach, J. e Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger. Guia prático para educadores*. Porto: Porto Editora.
- Dias, F. N. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano. Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ferreira, M. e Serra, F. (2009). *Casos de Estudo – Usar, Escrever e Estudar*. Porto: Lidel.
- Folk, T. W. (2005). *Jogos de cooperação*. Lisboa: Associação para a promoção cultural da criança.
- Giler, J. Z. (2011). *Socially Addept Teaching Social Skills to Children with ADHD, LD and Asperger’S*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giro, S. (2010). Síndrome de Asperger – crianças que vêm o mundo de uma forma diferente. *O Guia para Pais e educadores*, 27 (Fev.), pp. 4-6.

Gonçalves, N. K. R. e Fischer, J. K. R. (2007). Cidadania e jogos cooperativos: vivenciando práticas de cooperação em um sal do ensino fundamental. *UNAR, Araras* 1 (1), pp.55-66. Consultado em

<http://www.fcla.edu.br/unar2007/revista/pdfv12007/9.GON%C3%87ALVES,N.K.P.;%20FISCHER,J.K.R.%20Cidadania%20e%20jogos%20cooperativos.PDF> a 16 de dezembro de 2012.

Gresham, F. M. e Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Jardim, J e Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais: guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições Asa.

Jares, X. R. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. Lisboa: Edições Asa.

Klin (2006), Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira Psiquiatria*, 28 (Supl. I), pp. 53-S11.

Larkey, S. (2007). *Como alcançar o sucesso. Estratégias práticas e fichas de trabalho para o ensino de alunos com perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

Lemos, M. e Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão Portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), pp. 267-274.

Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Lopes, J.; Rutherford, R.; Cruz, M. C.; Mathur, S. e Quinn, M. (2011). *Competências sociais. Aspectos Comportamentais, emocionais e da aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Macintosh, K. e Dissanayake, C. (2006). Social Skills and Problem Behaviour in School Aged Children with High-Functioning Autism and Asperger'S Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, pp. 1065-1076.

Maroy, C.; Ruquoy, D.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.; Albarello, L. e Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Matos, M. (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições.

Meirinhos, M. e Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação, Inovação, Investigação em Educação*. 2 (2), pp.49-65. Consultado em

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> a 26 de novembro de 2012.

- Moreira, P. (2010). *Ser professor: competências básicas...3. Emoções positivas e regulação emocional. Competências sociais e assertividade*. Coleção Crescer a brincar. Porto: Porto Editora.
- Mota, L. (2010). *Ensinando o estudante com Síndrome de Asperger*. Consultado em www.spo.luisamota.googlepages.com a 20 de novembro de 2012.
- Navarro, A. G. (2009). *El Síndrome de Asperger. Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Northway, M e Weld, L. (1999). *Testes sociométricos – um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Palha, M. (2009, outubro, novembro e dezembro). Perscrutando a Síndrome de Asperger. Definição e Características. *Revista Diversidades: Mundo Aspie*, 26, pp. 4-7. Consultado em www.madeira-edu.pt a 20 de dezembro de 2012.
- Pardal, L. e Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parra, J. O. e Gutiérrez, M. I. (2011). *Intervención psicoeducativa en autismo de alto funcionamiento y Síndrome de Asperger*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.

Pinto, I. (2009, outubro, novembro e dezembro). Intervenção psicológica na Síndrome de Asperger. *Revista Diversidades: Mundo Aspie*, 26, pp. 31-32. Consultado em www.madeira-edu.pt a 20 de dezembro de 2012.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª ed.) Lisboa: Gradiva.

Rao, P.; Beidel, D. e Murray, M. (2008). Social Skills Interventions for Children with Asperger's Syndrome or High-Functioning Autism: A Review and Recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, pp. 353-361.

Saud, L. F. e Tonelotto, J. M. F. (2005). Comportamento social na escola: diferenças entre género e séries. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), pp. 47-57.

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

Silva, A. M. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.

Silva, M. (2012). *Síndrome de Asperger – guia para pais e professores*. Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger. Consultado em www.apsa.org.pt a 16 de novembro de 2012.

- Simas, F. M. (2012). *Socialização/Interação entre pares de alunos com a Síndrome de Asperger, em contexto escolar*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Soler, R. (2006). *Jogos Cooperativos para a Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Soler, R. (2011). *170 Jogos Cooperativos, aprendendo a jogar o grande jogo da vida*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Sousa, M. J. e Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, tese e relatórios*. Lisboa: Lidel.
- Sousa, P. (2009, outubro, novembro e dezembro). Programa para o Treino das Competências Sociais. *Revista Diversidades: Mundo Aspie*, 26, p. 16. Consultado em www.madeira-edu.pt a 20 de dezembro de 2012.
- Tavares, C. (2009, outubro, novembro e dezembro). Breves apontamentos para um percurso escolar de sucesso. *Revista Diversidades: Mundo Aspie*, 26, pp. 17-18. Consultado em www.madeira-edu.pt a 20 de dezembro de 2012.
- Ten, A. M. e Marín, C. G. (2008). *Jogos para Educar – propostas para brincar sem violência*. Porto: Porto Editora.

Thomas, G. (2002). *El Síndrome de Asperger – Estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Uceda, M. V. e Bonilla, F. M. (2007). *Síndrome de Asperger: Un acercamiento al trastorno y a su tratamiento educativo*. Sevilla: Fundación Ecoem.

Williams, C. e Wright, B. (2008). *Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger. Estratégias Práticas para Pais e Profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.

Williams, K. (s.d.). *Compreender o estudante com Síndrome de Asperger – orientações para professores*. Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger. Consultado em www.apsa.org.pt a 16 de novembro de 2012.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. 4ª Edição. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo 1 : Critérios de diagnóstico do DSM-IV-TR (2002)

Critérios de diagnóstico do DSM-IV-TR (2002, p. 84)

“A. Défice qualitativo na interação social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:

1. Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contacto ocular, expressão facial, posturas corporais e gestos reguladores da interação social
2. Incapacidade de desenvolvimento de relações com os pares adequadas ao nível de desenvolvimento
3. Ausência de procura espontânea de partilha de divertimento, interesses ou sucessos com outras pessoas (por exemplo não mostrar, transportar ou apontar objetos de interesse para outras pessoas)
4. falta de reciprocidade social ou emocional.

B. Padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, estereotipados e repetitivos, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:

1. preocupação absorvente com um ou mais padrões de interesses estereotipados e restritos, anormal quer na intensidade, quer no centro da atenção
2. adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos não funcionais
3. maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, agitar ou torcer as mãos ou os dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo)
4. preocupação persistente com partes de objectos.

C. A perturbação causa défice clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional, ou outras áreas importantes.

D. Não há atraso geral da linguagem clinicamente significativo (por exemplo, uso de palavras isoladas aos dois anos, uso de frases comunicativas as três anos).

E. Não há atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou na autonomia próprios da idade, no comportamento adaptativo (à exceção da interacção social) e na curiosidade pelo ambiente na infância.

F. Não são preenchidos critérios de outras Perturbações Globais do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.”

Anexo 2: Teste sociométrico

TESTE SOCIOMÉTRICO

(adaptado de Northway & Weld, 1999)

Caro aluno:

Nesta escola está a desenvolver-se um estudo com o objetivo de contribuir para a melhor inclusão de todos os alunos.

Deste modo, é importante melhorar as relações e a convivência entre todos, mas para isso, é útil conhecer a tua opinião sobre alguns aspetos da tua turma.

Apesar de já se conhecerem e trabalharem há alguns meses juntos, é natural que não se conheçam todos da mesma forma e que tenham as suas próprias preferências quanto aos colegas com quem gostam mais de trabalhar ou brincar.

Por esta razão, tens uma tarefa simples para fazer: pensares sobre a tua experiência de convivência com os colegas da turma até este momento, e responderes **com sinceridade a todas** as perguntas do teste sociométrico, que serve para compreender as relações sociais entre os elementos de um grupo. Este teste é **confidencial**, ou seja, os teus colegas não terão conhecimento das tuas respostas.

Informação importante:

- Lê com atenção as perguntas e responde imediatamente, sem trocares ideias com os colegas do lado.
- Não te preocupes com as respostas dos colegas.
- Não faças comentários com os colegas durante a realização do teste.
- Não deixes que os colegas saibam as tuas próprias respostas.
- Em cada questão escreve 3 nomes de colegas, por ordem da tua preferência, como indica a numeração: 1º, 2º e 3º.
- Se tiveres alguma dúvida pergunta apenas à professora.

Muito obrigada pela tua colaboração. As tuas respostas são muito importantes para este estudo.

Patrícia Francisco
(mestranda em Educação Especial)

Nome: _____

Data: ___/___/_____

1. SALA DE AULA

1.1. Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que **tu escolherias** para realizar um trabalho de grupo contigo?

- 1º _____
- 2º _____
- 3º _____

1.2. Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que **tu não escolherias** para realizar um trabalho de grupo contigo?

- 1º _____
- 2º _____
- 3º _____

2. RECREIO

2.1. Dos teus colegas de turma, quais são aqueles com quem **tu gostas** de brincar e/ou conversar no recreio?

- 1º _____
- 2º _____
- 3º _____

2.2. Dos teus colegas de turma, quais são aqueles com quem **tu não gostas** de brincar e/ou conversar no recreio?

- 1º _____
- 2º _____
- 3º _____

3. FESTAS DE ANIVERSÁRIO

3.1. Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que **tu convidarias** para a tua festa de aniversário?

- 1º _____
- 2º _____
- 3º _____

3.2. Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que **tu não convidarias** para a tua festa de aniversário?

- 1º _____
- 2º _____
- 3º _____

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo 3: Escala de Avaliação da Competência Social (EACS)

Escala de Avaliação da Competência Social K-6
Marina Serra de Lemos e Helena Meneses

Forma para Professores
(Pré-escola - 6º ano)

Escala de Avaliação da Competência Social K-6
(Forma para Professores)

Instruções: Esta escala pretende avaliar a **frequência** com que o aluno apresenta determinadas competências sociais e a **importância** dessas competências para o sucesso na *sua* sala de aula. Pedimos-lhe também que avalie os problemas de comportamento e a competência académica do aluno. Primeiro, complete as informações sobre o aluno e sobre si próprio/a

Dados relativos ao Aluno

Nome: _____		
Data de hoje ____/____/____		
Escola: _____		Cidade _____
Concelho _____		
Ano de escolaridade _____	Data de nascimento: ____/____/____	
	Dia	Mês Ano
Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino		
O aluno apresenta alguma incapacidade/deficiência :		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Se o aluno revela alguma incapacidade/problema:		
<input type="checkbox"/> Dificuldades de aprendizagem <input type="checkbox"/> Deficiência mental		
<input type="checkbox"/> Problemas de comportamento		
Outra incapacidade/problema (especifique) _____		

Dados relativos ao Professor

Nome: _____		
Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino		
Situação profissional:		
<input type="checkbox"/> Contratado	<input type="checkbox"/> Vinculado	<input type="checkbox"/> Efectivo

Por favor leia os itens apresentados nas páginas 2, 3 e 4 (itens 1 a 48) e pense no comportamento deste aluno durante o último ou os dois últimos meses. Indique com que **frequência** o aluno apresenta os comportamentos descritos:

- Se o aluno **nunca** se comporta dessa forma, assinale **0**
- Se o aluno **algumas vezes** se comporta dessa forma, assinale **1**
- Se o aluno **muitas vezes** se comporta dessa forma, assinale **2**

Seguem-se dois exemplos:

	Frequência		
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
Mostra-se compreensivo com os colegas	0	1	2
Quando tem dúvidas pergunta ao professor	0	1	2

Este aluno mostra-se **muitas vezes** compreensivo com os colegas. Este aluno, **às vezes**, também coloca questões ao professor quando tem dúvidas sobre os seus trabalhos escolares.

Por favor, responda a todos os itens. Em alguns casos pode ainda não ter observado certos comportamentos do aluno. Nesses casos, indique qual pensa que seria o comportamento mais provável do aluno.

Habilidades Sociais	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Controla o seu temperamento em situações de conflito com os colegas.	0	1	2
2. Espontaneamente toma a iniciativa de estabelecer contactos com novas pessoas	0	1	2
3. Questiona, adequadamente, regras que lhe parecem ser injustas	0	1	2
4. Em situações de conflito é capaz de modificar os seus pontos de vista de modo a chegar a acordo	0	1	2
5. Reage de forma adequada à pressão dos colegas	0	1	2
6. Em circunstâncias apropriadas revela aspectos positivos de si próprio/a	0	1	2
7. Convida os colegas para actividade	0	1	2
8. Ocupa o seu tempo livre de forma aceitável	0	1	2
9. Termina as tarefas de sala de aula a tempo	0	1	2
10. Faz amigos facilmente	0	1	2
11. Quando os colegas implicam com ele/a reage adequadamente	0	1	2

12. Controla o seu temperamento em situações de conflito com os adultos	0	1	2
13. Aceita bem as críticas	0	1	2
14. Inicia conversas com os colegas	0	1	2
15. Quando tem de esperar pela ajuda do professor ocupa esse tempo de forma adequada	0	1	2
16. Realiza os trabalhos escolares de forma cuidada	0	1	2
17. Quando acha que o professor foi injusto com ele/a, diz-lho de forma adequada	0	1	2
18. Nos trabalhos de grupo, aceita as ideias dos colegas	0	1	2
19. Faz apreciações positivas aos colegas	0	1	2
20. Segue as orientações do professor	0	1	2
21. Arruma os seus materiais e equipamentos escolares	0	1	2
22. Colabora com os colegas sem ser preciso insistir	0	1	2
23. Oferece-se para ajudar os colegas nas tarefas de sala de aula	0	1	2
24. Por si próprio/a integra-se em actividades que estão a decorrer ou em grupos já formados	0	1	2
25. Reage de forma apropriada quando empurrado/a ou agredido/a por outras crianças	0	1	2
26. Quando está a fazer um trabalho na sala de aula concentra-se, não se distrai com os colegas	0	1	2
27. Mantém a carteira limpa e arrumada, sem ser preciso que lhe lembrem	0	1	2
28. Cumpre as instruções do professor	0	1	2
29. Segue facilmente as transições de uma actividade para outra na sala de aula	0	1	2
30. Dá-se bem com diferentes pessoas	0	1	2

Problemas de Comportamento	Frequência		
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
31. Luta com os colegas	0	1	2
32. Tem baixa auto-estima	0	1	2
33. Ameaça e goza os colegas	0	1	2
34. Isola-se	0	1	2
35. Distrai-se facilmente	0	1	2
36. Interrompe a conversa dos colegas	0	1	2
37. Perturba as actividades	0	1	2
38. Mostra ansiedade quando está com um grupo de crianças	0	1	2
39. Embarça-se facilmente	0	1	2
40. Não ouve o que os outros dizem	0	1	2
41. Discute com os colegas	0	1	2
42. Responde aos adultos quando é corrigido/a	0	1	2
43. Zanga-se com facilidade	0	1	2
44. Tem mudanças repentinas de temperamento	0	1	2
45. Gosta de estar sozinho/a	0	1	2
46. Mostra-se triste ou deprimido/a	0	1	2
47. Age de modo impulsivo	0	1	2
48. Mostra-se inquieto/a ou mexe-se excessivamente	0	1	2

Confirme que respondeu a todos os itens e obrigada pela sua colaboração.

Referência da adaptação da escala

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

Anexo 4: Questionário “Os meus interesses”

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DA TURMA

“OS MEUS INTERESSES”

PRÉ - INTERVENÇÃO

Nome: _____

O que adoro fazer nos meus tempos livres para me divertir (exceto ver televisão, jogar computador e Playstation):

(assinala com uma cruz a(s) atividade(s) que gostas de fazer)

- | | | |
|---|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Cantar | <input type="checkbox"/> Dançar | <input type="checkbox"/> Desenhar |
| <input type="checkbox"/> Pintar | <input type="checkbox"/> Conversar | <input type="checkbox"/> Dramatizar |
| <input type="checkbox"/> Jogar | <input type="checkbox"/> Rir | <input type="checkbox"/> Contar anedotas |
| <input type="checkbox"/> Imitar personagens, ações com gestos | <input type="checkbox"/> Ouvir música | |
| <input type="checkbox"/> Outras atividades. Quais? | | |

Os meus jogos favoritos (exceto jogos de computador e de Playstation):

Obrigada pela colaboração!

14/12/2012

Anexo 5: Calendarização das sessões de intervenção**CALENDARIZAÇÃO DAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO**

Dia / Mês (2013)	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio
1					
2				10ª Sessão	
3					
4					
5		5ª Sessão	8ª Sessão		
6					
7					15ª Sessão
8	1ª Sessão				
9				11ª Sessão	
10					
11					
12			9ª Sessão		
13					
14					16ª Sessão
15	2ª Sessão				
16				12ª Sessão	
17					
18					
19		6ª Sessão			
20					
21					17ª Sessão
22	3ª Sessão				
23				13ª Sessão	
24					
25					
26		7ª Sessão			
27					
28					18ª Sessão
29	4ª Sessão				
30				14ª Sessão	
31					

Legenda: Recreio 13h10 -13h40 Aula de MAC 16h10 – 16h55

Anexo 6: Certificados de participação dos alunos





CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Conferimos o presente certificado a aluna da Escola Básica nº 2 de Condeixa-a-Nova, turma C do 7º ano, pelo desempenho no "Programa de Promoção de Competências Sociais através de Jogos Cooperativos na Criança com Síndrome de Asperger", dinamizado pela mestrandia Patrícia Francisco, no âmbito do Projeto de Intervenção do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra.

PARABÉNS! Orgulha-te hoje e sempre de seres uma valiosa ajuda para os outros. Todos necessitamos de ajuda... ontem, hoje, amanhã ... Crescemos interagindo, brincando, partilhando, respeitando... Vivemos e somos felizes, sentindo que estamos incluídos num grupo: família, amigos, turma na escola...

OBRIGADA! Ajudaste o a sentir-se mais INCLUÍDO na turma, a sentir-se mais FELIZ!
O agradece ... e a equipa educativa também ...

Condeixa-a-Nova, 28 de maio de 2013

A mestrandia,

Patrícia Francisco



Anexo 7: Planificação das sessões de intervenção

1ª SESSÃO	
Data: 08 de janeiro de 2013	
Duração: 45 minutos (16h10 – 16h55)	
Local: sala C2.07 (aula de Mundo Atual e Cidadania)	
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> - Calendarização das sessões; - Apresentação dos alunos; - Cooperação e espírito de entreajuda.
Objetivos	Gerais: <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento de competências sociais; - Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença; - Fornecer estratégias que facilitam a inclusão; - Fomentar a interação social entre os pares; - Desenvolver a cooperação e o espírito de entreajuda; - Estimular o prazer de jogar e divertir em grupo.
	Específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Informar o grupo sobre o trabalho que iremos desenvolver e respetivos objetivos; - Informar a turma da calendarização da intervenção; - Conhecer os nomes dos alunos e familiarizar com o grupo; - Estimular a memória; - Sensibilizar para a necessidade da cooperação; - Aprender a não fazer aos outros o que não gostamos que nos façam a nós.
Atividade:	<p>Jogo cooperativo: “Nomes com gestos”. O primeiro aluno da fila da frente diz o seu nome e faz um gesto (por exemplo, bater palmas). O segundo aluno diz o seu nome, repete o gesto do colega anterior e faz um gesto diferente. O terceiro aluno diz o seu nome, repete os gestos dos colegas e faz um gesto distinto. O jogo continua por diante até chegar ao fim da turma. Este jogo vai-se tornando cada vez mais difícil porque os alunos têm que memorizar os gestos dos colegas e ter imaginação para realizarem gestos que têm que ser todos diferentes. Quando algum aluno sentir dificuldade pode solicitar ajuda aos colegas.</p> <p>Jogo cooperativo: “Missão para o colega” Pede-se aos alunos que pensem e escrevam no papel fornecido, uma missão (tarefa) para o colega, que se encontra ao seu lado direito, realizar. No fim de escreverem a missão têm que assinar e devolver o papel à mestranda. Esta devolverá o papel ao seu remetente e informa os alunos que, um de cada vez, têm que realizar a missão escrita no papel que têm na mão.</p>
Estratégias:	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com a turma sobre as sessões de intervenção que iremos desenvolver: o contexto, o local, os objetivos e a calendarização; - Confirmar se o Pedro entendeu o trabalho que iremos realizar para que não fique ansioso; - Dinamização do jogo “Nomes com gestos”, em grande grupo; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a

	turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo.
Recursos humanos:	- Alunos da turma - Mestranda
Recursos materiais:	- Papel.
Avaliação:	- Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.

2ª SESSÃO	
Data: 15 de janeiro de 2013	
Duração: 45 minutos (16h10 – 16h55)	
Local: sala C2.07 (aula de Mundo Atual e Cidadania)	
Conteúdos:	- Ideias do grupo sobre competências sociais.
Objetivos	Gerais:
	Específicos:
Atividade:	<p>Jogo cooperativo: “Brainstorming”.</p> <p>Os alunos, um de cada vez, vão dizendo palavras que se lembrem sobre o conceito que têm de competências sociais. À medida que vão surgindo as palavras, vamos dialogando sobre as mesmas a fim de esclarecer o seu significado, averiguando seu relacionamento com as competências sociais. A mestranda vai registando o “Brainstorming” no quadro e os alunos vão copiando para o caderno.</p> <p>No final, dialogámos sobre a importância das competências sociais no nosso dia a dia e sobre a forma como podemos ajudar o Pedro a desenvolver competências sociais, que lhe permitam interagir melhor com os outros.</p>
Estratégias:	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização do jogo “Brainstorming” sobre competências sociais, em grande grupo, acompanhado de registo individual pelos alunos, e diálogo; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo.
Recursos humanos:	- Alunos da turma - Mestranda
Recursos materiais:	- Quadro de ardósia; - Giz.

Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.
-------------------	---

3ª SESSÃO		
Data: 22 de janeiro de 2013		
Duração: 30 minutos (13h10 – 13h40)		
Local: sala ATL (recreio)		
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento de regras; - Distribuição de tarefas; - Desenvolvimento do raciocínio. 	
Objetivos	 Gerais:	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento de competências sociais; - Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença; - Fornecer estratégias que facilitam a inclusão; - Fomentar a interação social entre os pares; - Desenvolver a cooperação e o espírito de entreajuda; - Estimular o prazer de jogar e divertir em grupo.
	Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir regras; - Esperar pela sua vez; - Aceitar o outro; - Distribuir tarefas; - Saber “perder” e “ganhar “no jogo.
Atividade:	<p>Jogo cooperativo: “Uno”</p> <p>Os alunos formam três equipas, consoante as suas escolhas. Cada equipa decide as regras do jogo a cumprir, uma vez que existem várias variações de regras para o “Uno”. É dado um baralho de cartas “Uno” a cada equipa, tendo esta que distribuir as tarefas entre si: quem baralha, quem distribui as cartas e quem inicia o jogo.</p> <p>Este jogo é composto por várias cartas com quatro cores (amarelo, vermelho, verde e azul) e números de 0 a 9. Para além destas, existem cartas com símbolos que têm determinado significado, consoante as regras que são escolhidas pelos jogadores (por exemplo, inverter o sentido do jogo, o próximo jogador perder a vez ou apanhar duas cartas do baralho, etc.). Cada jogador recebe 7 cartas. O primeiro jogador coloca uma carta na mesa, o próximo tem que colocar outra carta igual à cor e/ou número da que está na mesa, tendo que tirar uma carta do baralho se não tiver igual. O jogo vai continuando sucessivamente. Quando um jogador ficar só com uma carta na mão, tem que dizer “Uno”, caso contrário, tem que tirar 7 cartas do baralho. O jogo termina quando só um jogador ficar com cartas na mão. Há jogadores que contabilizam os pontos, depende das regras que decidem no início do jogo.</p>	
Estratégias:	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização do jogo em três equipas, formadas pelos alunos consoante as suas escolhas; - Dialogar com o Pedro, no sentido de o ajudar a aceitar as regras do jogo; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue 	

	motivado no jogo.
Recursos humanos:	- Alunos da turma - Mestranda
Recursos materiais:	- 3 Baralhos de cartas do jogo “Uno”; - 3 Mesas e várias cadeiras.
Avaliação:	- Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.

4ª SESSÃO	
Data: 29 de janeiro de 2013	
Duração: 30 minutos (13h10 – 13h40)	
Local: sala ATL (recreio)	
Conteúdos:	- Trabalho em equipa; - Expressão corporal; - Imaginação.
Objetivos	Gerais:
	Específicos:
Atividade:	<p>Jogo cooperativo: “Caixinha de mímica”</p> <p>Os alunos organizam-se em pares. Cada par, na sua vez, tira um papel da “caixinha de mímica” e, em equipa, tem que combinar os gestos que vai fazer para mimar o que está escrito no papel que tirou. Os outros alunos têm que tentar adivinhar a palavra. Existem várias categorias de papéis, por exemplo: verbos, frutos, sentimentos, objetos. Assim, cada papel refere a categoria e a palavra para mimar (categoria frutos: banana). O par diz a categoria e mima a palavra até os colegas adivinharem.</p> <p>Na caixa também existem papéis que não têm categoria, apenas uma palavra, por exemplo, sorrir, bater palmas, bater os pés, etc. Quando sai um destes papéis o par e toda a turma têm que realizar a ação referida.</p> <p>Os pares vão tirando um papel de cada vez e os colegas vão adivinhando. Quando os colegas não conseguirem adivinhar, o par volta a colocar o papel na caixa e retira outro até que os colegas consigam adivinhar.</p> <p>O objetivo do jogo é a pura diversão em grupo e o desenvolvimento da expressão corporal, por isso, assim que todos os pares tenham tirado pelo menos um papel, o jogo termina</p>

	quando a maioria do grupo pretender.
Estratégias:	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização do jogo em pares, formados pelos próprios alunos consoante as suas escolhas; - Permitir que o par do Pedro jogue depois de alguns pares, para que ele tenha oportunidade de observar os outros. Como a expressão corporal é uma área em que sente algumas dificuldades, observando o comportamento dos colegas em primeiro é mais fácil para ele realizar o que se pretende; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo.
Recursos humanos:	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos da turma - Mestranda
Recursos materiais:	- “Caixinha de mímica”
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.

5ª SESSÃO		
Data: 05 de fevereiro de 2013		
Duração: 30 minutos (13h10 – 13h40)		
Local: espaço exterior (recreio)		
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de grupos; - Cumprimento de regras; - Jogo em equipa; - Gestão de conflitos e emoções; - Distribuição de tarefas; - Motricidade grossa. 	
Objetivos	Gerais:	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento de competências sociais; - Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença; - Fornecer estratégias que facilitam a inclusão; - Fomentar a interação social entre os pares; - Desenvolver a cooperação e o espírito de entreatajuda; - Estimular o prazer de jogar e divertir em grupo.
	Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitar os outros; - Jogar em grande grupo; - Trabalhar para um único objetivo; - Assumir diferentes tarefas; - Gerir conflitos e emoções; - Desenvolver a motricidade grossa.
Atividade:	<p>Jogo cooperativo: “Futebol”</p> <p>Os alunos que pretendem jogar futebol juntam-se todos no campo de futebol para que o Pedro e outro colega possam escolher, à vez, os colegas para formarem as equipas. Cada equipa decide as tarefas de cada um no jogo. Quando as duas equipas estiverem prontas, o jogo começa. O objetivo, mais do que marcar golos, é divertirem-se.</p>	
Estratégias:	- Nomear o Pedro e outro aluno para formarem duas equipas utilizando uma forma justa;	

	<ul style="list-style-type: none"> - Combinar com a turma regras básicas para que o Pedro também possa jogar, sendo elas: chutar a bola com pouca força, chutar a bola apenas pelo chão para não partir os óculos do Pedro, não gritar porque o barulho incomoda o Pedro; - Tentar que seja a bola do Pedro a eleita para o jogo, já que ele a traz todos os dias para a escola e gosta de a partilhar com a turma; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo.
Recursos humanos:	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos da turma - Mestranda
Recursos materiais:	<ul style="list-style-type: none"> - Bola do Pedro; - Campo de futebol da escola.
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.

6ª SESSÃO		
Data: 19 de fevereiro de 2013		
Duração: 30 minutos (13h10 – 13h40)		
Local: espaço exterior (recreio)		
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de grupos; - Cumprimento de regras; - Jogo em equipa; - Gestão de conflitos e emoções; - Distribuição de tarefas; - Motricidade grossa. 	
Objetivos	Gerais:	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento de competências sociais; - Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença; - Fornecer estratégias que facilitam a inclusão; - Fomentar a interação social entre os pares; - Desenvolver a cooperação e o espírito de entreatajuda; - Estimular o prazer de jogar e divertir em grupo.
	Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Criar coletivamente; - Desenvolver a imaginação; - Fomentar um ambiente divertido.
Atividade:	<p>Jogo cooperativo: “Contos de uma palavra”</p> <p>Este jogo consiste em inventar contos de forma encadeada. Sentados em círculo, os alunos vão construindo um conto de forma encadeada, dizendo uma palavra que possa ligar-se à que foi dita pela pessoa anterior. Por exemplo,</p> <p>“Eu...vi...um...aranhão...na...sopa...da...Júlia...”.</p>	
Estratégias:	<ul style="list-style-type: none"> - Permanecer junto ao Pedro, ajudando-o a concentrar a sua atenção no jogo; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo. 	

Recursos humanos:	- Alunos da turma - Mestranda
Recursos materiais:	_____
Avaliação:	- Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.

7ª SESSÃO		
Data: 26 de fevereiro de 2013		
Duração: 45 minutos (16h10 – 16h55)		
Local: sala C2.07 (aula de Mundo Atual e Cidadania)		
Conteúdos:	- Trabalho em equipa; - Empatia; - Colaboração.	
Objetivos	Gerais:	- Promover o desenvolvimento de competências sociais; - Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença; - Fornecer estratégias que facilitam a inclusão; - Fomentar a interação social entre os pares; - Desenvolver a cooperação e o espírito de entreajuda; - Estimular o prazer de jogar e divertir em grupo.
	Específicos:	- Trabalhar em equipa; - Fomentar a colaboração; - Saber pedir ajuda; - Aceitar o outro; - Desenvolver a empatia (capacidade de se colocar no lugar do outro);
Atividade:	Jogo cooperativo: “Quadrados cooperativos” Este jogo é uma espécie de puzzle, dado que os jogadores recebem peças diferentes, devendo colaborar para conseguir realizá-lo. Para este jogo são necessários 20 quadrados de cartolina (20 cm*20cm) que estão recortados em várias peças distribuídas por envelopes. A mestranda forma 4 grupos de 5 elementos cada, através da tiragem aleatória, pelos alunos, de um papel de uma cor. Cada elemento de todos os grupos recebe um envelope com peças dos quadrados, de modo que os 5 elementos de cada grupo, cooperando entre si, consigam construir 5 quadrados iguais. A mestranda descreverá o jogo como um puzzle para o qual é necessário a colaboração de todos, indicando as regras: cada um tem um envelope que contém peças para formar quadrados; no final, a tarefa do grupo consistirá em formar 5 quadrados do mesmo tamanho; o jogo termina quando todos tiverem diante de si o seu quadrado e todos os quadrados do grupo forem do mesmo tamanho; durante o jogo não se pode falar, só comunicar por gestos; não se se podem tirar peças de outro jogador, mas podem ceder-se peças a outro.	
Estratégias:	- Constituir 4 grupos de 5 elementos cada, através da tiragem aleatória, pelos alunos, de um papel de uma cor. Os alunos juntam-se consoante a cor que têm;	

	- Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo.
Recursos humanos:	- Alunos da turma - Mestranda
Recursos materiais:	- 20 Papéis para formar os grupos (5 azuis, 5 verdes, 5 amarelos e 5 vermelhos); - Envelopes com as peças de cartolina que formam os quadrados.
Avaliação:	- Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.

8ª SESSÃO	
Data: 05 de março de 2013	
Duração: 30 minutos (13h10 – 13h40)	
Local: sala ATL (recreio)	
Conteúdos:	- Espírito de equipa; - Cooperação; - Diversão em grupo.
Objetivos	Gerais:
	Específicos:
Atividade:	Jogo cooperativo: “As cadeiras musicais não eliminatórias” Forma-se um círculo com cadeiras, ficando as costas destas voltadas para o centro. O número de cadeiras é menos um do que o número total de alunos em jogo. Os alunos dançam ao som de uma música, quando esta parar todos têm que se sentar. Depois, retira-se uma cadeira, reinicia-se a música e o jogo prossegue sucessivamente. Cada vez que a música parar de tocar e no fim de estarem todos sentados, retira-se sempre uma cadeira, até que fique apenas uma. A regra deste jogo é que nenhum aluno pode ficar de pé e nenhum é excluído do jogo, apesar das cadeiras irem diminuindo. Assim, os jogadores têm que arranjar uma solução, que será sentarem-se ao colo uns dos outros.
Estratégias:	- Dinamização do jogo em grande grupo; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo.
Recursos humanos:	- Alunos da turma

	- Mestranda
Recursos materiais:	- Cadeiras; - Rádio leitor de cd; - Cd de música.
Avaliação:	- Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.

9ª SESSÃO	
Data: 12 de março de 2013	
Duração: 45 minutos (16h10 – 16h55)	
Local: sala C2.07 (aula de Mundo Atual e Cidadania)	
Conteúdos:	- Respeito pelo outro; - Cumprimento de regras.
Objetivos	Gerais:
	Específicos:
Atividade:	Jogo cooperativo: “A Força” Pede-se aos alunos que pensem numa palavra que traduza aquilo que eles sentiram ou acharam das sessões desenvolvidas até ao momento. Com essa palavra jogam à força. Assim, cada aluno, na sua vez, vai ao quadro desenhar tantos traços quantas as letras que constituem a palavra em que pensaram. Depois escrevem três letras da palavra à sua escolha. Os colegas, seguindo uma ordem, vão dizendo letras para tentar adivinhar a palavra. Quando algum colega disser uma letra que não conste na palavra começa-se a completar a força. Quando a força estiver completa, e se ninguém tiver adivinhado a palavra, o aluno que pensou nela, verbaliza-a voz alta.
Estratégias:	- Diálogo com os alunos: sentimentos e opiniões sobre as sessões desenvolvidas, recordar os objetivos das mesmas, conhecer sugestões, partilhar dificuldades; - Explicar à turma que o Pedro, apesar de sentir alguma dificuldade em expressar os seus sentimentos, agradece muito a participação e compreensão de todos nas sessões. Deste modo, como um gesto simbólico de agradecimento, o Pedro partilha com os colegas um saco de rebuçados. - Definir uma ordem para os alunos iniciarem o jogo da força para não se gerar confusão e para que todos participem;

	- Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo.
Recursos humanos:	- Alunos da turma - Mestranda
Recursos materiais:	- Rebuçados; - Quadro de ardósia; - Giz.
Avaliação:	- Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.

10ª SESSÃO	
Data: 02 de abril de 2013	
Duração: 30 minutos (13h10 – 13h40)	
Local: sala ATL (recreio)	
Conteúdos:	- Cumprimento de regras; - Distribuição de tarefas; - Desenvolvimento do raciocínio.
Objetivos	Gerais:
	Específicos:
Atividade:	<p>Jogo cooperativo: “Uno”</p> <p>Os alunos formam três equipas, consoante as suas escolhas. Cada equipa decide as regras do jogo a cumprir, uma vez que existem várias variações de regras para o “Uno”. É dado um baralho de cartas “Uno” a cada equipa, tendo esta que distribuir as tarefas entre si: quem baralha, quem distribui as cartas e quem inicia o jogo.</p> <p>Este jogo é composto por várias cartas com quatro cores (amarelo, vermelho, verde e azul) e números de 0 a 9. Para além destas, existem cartas com símbolos que têm determinado significado, consoante as regras que são escolhidas pelos jogadores (por exemplo, inverter o sentido do jogo, o próximo jogador perder a vez ou apanhar duas cartas do baralho, etc.). Cada jogador recebe 7 cartas. O primeiro jogador coloca uma carta na mesa, o próximo tem que colocar outra carta igual à cor e/ou número da que está na mesa, tendo que tirar uma carta do baralho se não tiver igual. O jogo vai continuando sucessivamente. Quando um jogador ficar só com uma carta na mão, tem que dizer “Uno”, caso contrário, tem que tirar 7 cartas do baralho. O jogo termina quando só um jogador ficar com cartas na mão. Há jogadores que contabilizam os pontos, depende</p>

	das regras que decidem no início do jogo.
Estratégias:	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização do jogo em três equipas, formadas pelos alunos consoante as suas escolhas; - Dialogar com o Pedro, no sentido de o ajudar a aceitar as regras do jogo; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo.
Recursos humanos:	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos da turma - Mestranda
Recursos materiais:	<ul style="list-style-type: none"> - 3 Baralhos de cartas do jogo “Uno”; - 3 Mesas e várias cadeiras.
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.

11ª SESSÃO		
Data: 09 de abril de 2013		
Duração: 30 minutos (13h10 – 13h40)		
Local: sala ATL (recreio)		
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximação de pessoas; - Atenção e tempo de reação; - Contato físico. 	
Objetivos	 Gerais:	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento de competências sociais; - Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença; - Fornecer estratégias que facilitam a inclusão; - Fomentar a interação social entre os pares; - Desenvolver a cooperação e o espírito de entreajuda; - Estimular o prazer de jogar e divertir em grupo.
	Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar a atenção e tempo de reação; - Diminuir a distância entre as pessoas; - Promover o contato físico; - Estimular o contato ocular.
Atividade:	<p>Jogo cooperativo: “Pessoa para pessoa”</p> <p>Ao som de uma música instrumental de fundo, pede-se aos alunos que caminhem livremente, em silêncio, pela sala à sua vontade. A mestranda vai verbalizando ações em voz alta (mão na testa; dedo no nariz; orelha com orelha; cotovelo na barriga, etc.) que os alunos, em pares, que escolhem livremente, devem realizar. Quando a mestranda verbalizar “Pessoa para pessoa”, os alunos têm que escolher outro par e dar-lhe um abraço, sendo com este que irão realizar as próximas ações até ouvirem de novo “Pessoa para pessoa”.</p>	
Estratégias:	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização do jogo em pares; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo. 	
Recursos humanos:	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos da turma - Mestranda 	

Recursos materiais:	- Nenhum.
Avaliação:	- Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.

12ª SESSÃO	
Data: 16 de abril de 2013	
Duração: 45 minutos (16h10 – 16h55)	
Local: sala C2.07 (aula de Mundo Atual e Cidadania)	
Conteúdos:	- Expressão e compreensão de sentimentos; - Atitudes; - Respeito pelo outro; - Partilha de ideias.
Objetivos	Gerais:
	Específicos:
Atividade:	<p>Jogo cooperativo: “Sentimentos”</p> <p>Cada par de alunos escolhe, aleatoriamente, uma imagem. Depois de observarem a imagem, têm que responder por escrito às duas questões que se encontram por baixo da imagem, sendo elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual(ais) o(s) sentimento(s) que a imagem te transmite? • Descreve brevemente uma situação em que te tenhas sentido assim. <p>Quando todos os pares tiverem concluído a tarefa, partilham o que escreveram, um de cada vez, com a turma, em voz alta. Um elemento do par mima o sentimento como conseguir e o outro lê o que foi registado.</p>
Estratégias:	- Dinamização do jogo em pares, sendo estes formados pelos colegas que estão sentados lado a lado; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo.
Recursos humanos:	- Alunos da turma - Mestranda
Recursos materiais:	- Imagens com diferentes sentimentos, canetas.
Avaliação:	- Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.

13ª SESSÃO		
Data: 23 de abril de 2013		
Duração: 30 minutos (13h10 – 13h40)		
Local: sala ATL (recreio)		
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de grupos; - Cumprimento de regras; - Jogo em equipa; - Gestão de conflitos e emoções; - Distribuição de tarefas; - Motricidade grossa. 	
Objetivos	Gerais:	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento de competências sociais; - Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença; - Fornecer estratégias que facilitam a inclusão; - Fomentar a interação social entre os pares; - Desenvolver a cooperação e o espírito de entreajuda; - Estimular o prazer de jogar e divertir em grupo.
	Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitar os outros; - Jogar em grande grupo; - Trabalhar para um único objetivo; - Assumir diferentes tarefas; - Gerir conflitos e emoções; - Desenvolver a motricidade grossa.
Atividade:	<p>Jogo cooperativo: “Futebol”</p> <p>Os alunos que pretendem jogar futebol juntam-se todos no campo de futebol para que o Pedro e outro colega possam escolher, à vez, os colegas para formarem as equipas. Cada equipa decide as tarefas de cada um no jogo. Quando as duas equipas estiverem prontas, o jogo começa. O objetivo, mais do que marcar golos, é divertirem-se.</p>	
Estratégias:	<ul style="list-style-type: none"> - Nomear o Pedro e outro aluno para formarem duas equipas utilizando uma forma justa; - Combinar com a turma regras básicas para que o Pedro também possa jogar, sendo elas: chutar a bola com pouca força, chutar a bola apenas pelo chão para não partir os óculos do Pedro, não gritar porque o barulho incomoda o Pedro; - Tentar que seja a bola do Pedro a eleita para o jogo, já que ele a traz todos os dias para a escola e gosta de a partilhar com a turma; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo. 	
Recursos humanos:	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos da turma - Mestranda 	
Recursos materiais:	<ul style="list-style-type: none"> - Bola do Pedro; - Campo de futebol da escola. 	
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos. 	

14ª SESSÃO		
Data: 30 de abril de 2013		
Duração: 30 minutos (13h10 – 13h40)		
Local: sala ATL (recreio)		
Conteúdos:	- Raciocínio; - Cooperação; - Espírito de ajuda.	
Objetivos	Gerais:	- Promover o desenvolvimento de competências sociais; - Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença; - Fornecer estratégias que facilitam a inclusão; - Fomentar a interação social entre os pares; - Desenvolver a cooperação e o espírito de ajuda; - Estimular o prazer de jogar e divertir em grupo.
	Específicos:	- Desenvolver o raciocínio; - Estimular o trabalho em equipa; - Saber realizar uma atividade com paciência.
Atividade:	Jogo cooperativo: “Sudoku cooperativo” Este jogo é um quebra-cabeça baseado na colocação lógica de números. O objetivo do jogo é a colocação de números de 1 a 9 em cada uma das células vazias numa grade de 9x9, constituída por 3x3 subgrades chamadas regiões. O quebra-cabeça contém algumas pistas iniciais, que são números inseridos em algumas células, de maneira a permitir a colocação dos números em células que estejam vazias. Cada coluna, linha e região só pode ter um número de cada um dos 1 a 9.	
Estratégias:	- Realizar o jogo aos pares; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo.	
Recursos humanos:	- Alunos da turma - Mestranda	
Recursos materiais:	- Grades do jogo Sudoku; - Lápis.	
Avaliação:	- Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.	

15ª SESSÃO		
Data: 07 de maio de 2013		
Duração: 30 minutos (13h10 – 13h40)		
Local: sala ATL (recreio)		
Conteúdos:	- Cumprimento de regras; - Distribuição de tarefas; - Desenvolvimento do raciocínio.	
Objetivos	Gerais:	- Promover o desenvolvimento de competências sociais; - Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença; - Fornecer estratégias que facilitam a inclusão; - Fomentar a interação social entre os pares; - Desenvolver a cooperação e o espírito de ajuda; - Estimular o prazer de jogar e divertir em grupo.

	Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir regras; - Esperar pela sua vez; - Aceitar o outro; - Distribuir tarefas; - Saber “perder” e “ganhar “no jogo.
Atividade:		<p>Jogo cooperativo: “Uno”</p> <p>Os alunos formam três equipas, consoante as suas escolhas. Cada equipa decide as regras do jogo a cumprir, uma vez que existem várias variações de regras para o “Uno”. É dado um baralho de cartas “Uno” a cada equipa, tendo esta que distribuir as tarefas entre si: quem baralha, quem distribui as cartas e quem inicia o jogo.</p> <p>Este jogo é composto por várias cartas com quatro cores (amarelo, vermelho, verde e azul) e números de 0 a 9. Para além destas, existem cartas com símbolos que têm determinado significado, consoante as regras que são escolhidas pelos jogadores (por exemplo, inverter o sentido do jogo, o próximo jogador perder a vez ou apanhar duas cartas do baralho, etc.). Cada jogador recebe 7 cartas. O primeiro jogador coloca uma carta na mesa, o próximo tem que colocar outra carta igual à cor e/ou número da que está na mesa, tendo que tirar uma carta do baralho se não tiver igual. O jogo vai continuando sucessivamente. Quando um jogador ficar só com uma carta na mão, tem que dizer “Uno”, caso contrário, tem que tirar 7 cartas do baralho. O jogo termina quando só um jogador ficar com cartas na mão. Há jogadores que contabilizam os pontos, depende das regras que decidem no início do jogo.</p>
Estratégias:		<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização do jogo em três equipas, formadas pelos alunos consoante as suas escolhas; - Dialogar com o Pedro, no sentido de o ajudar a aceitar as regras do jogo; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo.
Recursos humanos:		<ul style="list-style-type: none"> - Alunos da turma - Mestranda
Recursos materiais:		<ul style="list-style-type: none"> - 3 Baralhos de cartas do jogo “Uno”; - 3 Mesas e várias cadeiras.
Avaliação:		<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.

16ª SESSÃO	
Data: 14 de maio de 2013	
Duração: 45 minutos (16h10 – 16h55)	
Local: sala C2.07 (aula de Mundo Atual e Cidadania)	
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em equipa; - Memória; - Diversão em grupo.
Objetivos	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento de competências sociais; - Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença;

		<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer estratégias que facilitam a inclusão; - Fomentar a interação social entre os pares; - Desenvolver a cooperação e o espírito de ajuda; - Estimular o prazer de jogar e divertir em grupo.
	Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o trabalho em equipa; - Desenvolver o raciocínio; - Treinar a memória; - Estimular a diversão em grupo.
Atividade:	<p>Jogo cooperativo: “Stop” Cada par de jogadores tem uma folha de jogo (consiste numa tabela com várias colunas _ letra, nomes, marcas, sentimentos, verbos, etc.). A mestranda escolhe um aluno para dizer o abecedário (o A diz-se em voz alta e as outras letras dizem-se em voz baixa) e outro para dizer “stop”. Quando esse aluno disser “stop”, o aluno que estava a dizer o abecedário tem de parar e dizer em voz alta qual é a letra em que parou. Todos os pares têm de preencher a tabela com a letra que calhou. Quando o primeiro par conseguir completar a tabela toda diz “Stop” e todos os outros pares têm que parar, mesmo que não tenham ainda preenchido a tabela toda. A mestranda vai perguntando a cada par o que escreveu em cada coluna e é atribuída pontuação consoante a resposta: se vários pares responderam igual, têm 5 pontos; se só um par conseguiu responder, tem 20 pontos e os outros têm 0 pontos; se os pares responderam diferente, têm 10 pontos. O par que tiver mais pontos, é o que irá iniciar o jogo seguinte (um diz “Stop”, o outro diz o abecedário).</p>	
Estratégias:	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar o jogo aos pares; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo. 	
Recursos humanos:	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos da turma - Mestranda 	
Recursos materiais:	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas com tabela a desenhada para o referido jogo; - Canetas. 	
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos. 	

17ª SESSÃO	
Data: 21 de maio de 2013	
Duração: 30 minutos (13h10 – 13h40)	
Local: sala ATL (recreio)	
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de grupos; - Cumprimento de regras; - Jogo em equipa; - Gestão de conflitos e emoções; - Distribuição de tarefas; - Motricidade grossa.
Gerais:	- Promover o desenvolvimento de competências sociais;

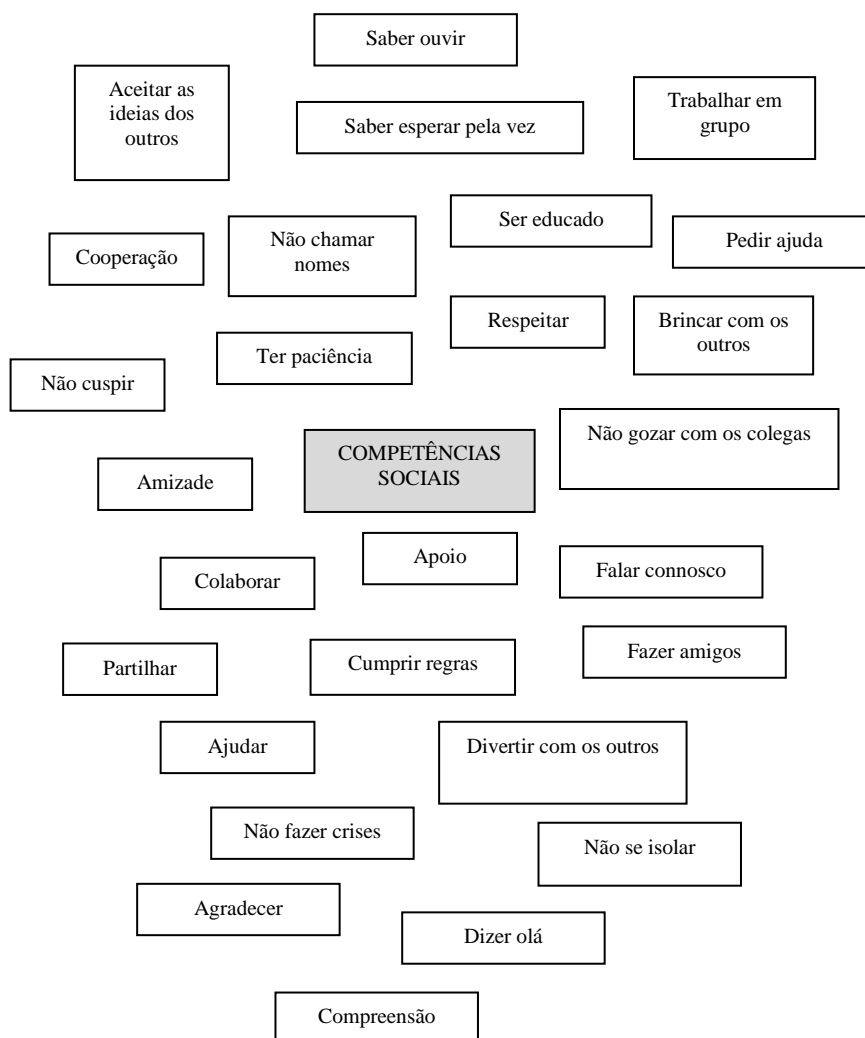
Objetivos		<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença; - Fornecer estratégias que facilitam a inclusão; - Fomentar a interação social entre os pares; - Desenvolver a cooperação e o espírito de entreajuda; - Estimular o prazer de jogar e divertir em grupo.
	Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitar os outros; - Jogar em grande grupo; - Trabalhar para um único objetivo; - Assumir diferentes tarefas; - Gerir conflitos e emoções; - Desenvolver a motricidade grossa.
Atividade:	<p>Jogo cooperativo: “Futebol” Os alunos que pretendem jogar futebol juntam-se todos no campo de futebol para que o Pedro e outro colega possam escolher, à vez, os colegas para formarem as equipas. Cada equipa decide as tarefas de cada um no jogo. Quando as duas equipas estiverem prontas, o jogo começa. O objetivo, mais do que marcar golos, é divertirem-se.</p>	
Estratégias:	<ul style="list-style-type: none"> - Nomear o Pedro e outro aluno para formarem duas equipas utilizando uma forma justa; - Combinar com a turma regras básicas para que o Pedro também possa jogar, sendo elas: chutar a bola com pouca força, chutar a bola apenas pelo chão para não partir os óculos do Pedro, não gritar porque o barulho incomoda o Pedro; - Tentar que seja a bola do Pedro a eleita para o jogo, já que ele a traz todos os dias para a escola e gosta de a partilhar com a turma; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo. 	
Recursos humanos:	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos da turma - Mestranda 	
Recursos materiais:	<ul style="list-style-type: none"> - Bola do Pedro; - Campo de futebol da escola. 	
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos. 	

18ª SESSÃO

Data: 28 de maio de 2013	
Duração: 45 minutos (16h10 – 16h55)	
Local: sala C2.07 (aula de Mundo Atual e Cidadania)	
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> - Atitudes; - Respeito pelo outro; - Cooperação; - Treino da memória; - Negociação.
Objetivos	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento de competências sociais; - Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença;

	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer estratégias que facilitam a inclusão; - Fomentar a interação social entre os pares; - Desenvolver a cooperação e o espírito de entreajuda; - Estimular o prazer de jogar e divertir em grupo.
	<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a cooperação; - Exercitar a memória; - Sensibilizar para a diversão em grupo; - Compreender que todos temos capacidades diferentes; - Aprender a negociar.
Atividades:	<p>Jogo cooperativo: “Memória” Os alunos formam pares. A mestranda mostra a todos os alunos, durante aproximadamente 1 minuto, um tabuleiro com vários objetos (caneta, caderno, rebuçado, colher, borracha, etc.). Depois do referido tempo tapa o tabuleiro com um pano e pede aos alunos que, em pares, escrevam o maior número possível de objetos que se lembram de ver no tabuleiro. O jogo vai-se complexificando com o aumento do número de objetos no tabuleiro.</p> <p>Jogo cooperativo livre Os alunos escolhem o jogo cooperativo que querem jogar no resto da sessão. Em grande grupo, têm que chegar a um consenso do jogo escolhido.</p>
Estratégias:	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar o jogo “Memória” aos pares para desenvolver o espírito de cooperação; - Dar oportunidade aos alunos de negociarem e tomarem decisões; - Utilizar o reforço positivo e social várias vezes, com toda a turma, mas especialmente com o Pedro, para que ele continue motivado no jogo.
Recursos humanos:	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos da turma - Mestranda
Recursos materiais:	<ul style="list-style-type: none"> - Tabuleiro; - Objetos para colocar no tabuleiro (caneta, borracha, rebuçado, colher, caderno, lápis, etc.); - Pano.
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta registada numa grelha de observação; - Observação naturalista; - Diálogo com os alunos.

Anexo 8: Registo do jogo “Brainstorming”



15/01/2013

Anexo 9: Grelha de observação de habilidades sociais e problemas de comportamento para preencher durante as sessões

Grelha de observação de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento

(adaptada da Escala de Avaliação da Competência Social de Lemos & Menezes, 2002)

Sessão nº ____ Data: ____/____/ 2013 Aula MAC Recreio

Habilidades Sociais		Sim	Não	Não se aplica	
Auto-controlo	Controla o seu temperamento em situações de conflito com os colegas.				
	Em situações de conflito é capaz de modificar os seus pontos de vista de modo a chegar a acordo.				
	Reage de forma adequada à pressão dos colegas.				
	Quando os colegas implicam com ele/a reage adequadamente.				
	Controla o seu temperamento em situações de conflito com os adultos.				
	Aceita bem as críticas.				
	Nos trabalhos de grupo, aceita as ideias dos colegas.				
	Faz apreciações positivas aos colegas.				
Cooperação	Reage de forma apropriada quando empurrado/a ou agredido/a por outras crianças.				
	Quando tem de esperar pela ajuda do professor ocupa esse tempo de forma adequada.				
	Quando está a fazer um trabalho na sala de aula concentra-se, não se distrai com os colegas.				
Asserção	Cumprir as instruções do professor.				
	Em circunstâncias apropriadas revela aspetos positivos de si próprio/a.				
	Convida os colegas para a atividade.				
	Inicia conversas com os colegas.				
Problemas de Comportamento	Colabora com os colegas sem ser preciso insistir.				
	Oferece-se para ajudar os colegas nas tarefas de sala de aula.				
	Problemas de Comportamento		Sim	Não	Não se aplica
	Problemas Externalizados	Luta com os colegas.			
		Ameaça e goza os colegas.			
		Discute com os colegas.			
		Responde aos adultos quando é corrigido/a.			
		Zanga-se com facilidade.			
	Problemas Internalizados	Tem mudanças repentinas de temperamento.			
		32. Tem baixa autoestima.			
34. Isola-se.					
38. Mostra ansiedade quando está com um grupo de crianças.					
39. Embarça-se facilmente.					
Hiperatividade de	45. Gosta de estar sozinho/a.				
	46. Mostra-se triste ou deprimido/a.				
	35. Distrai-se facilmente.				
	36. Interrompe a conversa dos colegas.				
	37. Perturba as atividades.				
	40. Não ouve o que os outros dizem.				
	48. Mostra-se inquieto/a ou mexe-se excessivamente.				

Anexo 10: Exemplo do diário de bordo

DIÁRIO DE BORDO

1ª Sessão (aula de Mundo Atual e Cidadania)	08/01/2013
<p>Hoje foi a primeira sessão do plano de intervenção, tendo sido dinamizada na sala e horário da aula de Mundo Atual e Cidadania (MAC), com a presença da diretora de turma (DT), a qual é docente desta disciplina.</p> <p>Começámos por nos apresentar, explicar aos alunos o plano que iremos desenvolver, o contexto e respetivos objetivos. De uma forma geral, todos ouviram com atenção, mostrando motivação e receptividade em participar neste plano. No sentido de confirmar se o Pedro tinha compreendido a informação, pedimos-lhe para ele nos ajudar a resumir o que foi dito. Prontamente, ele disse “Eu digo sozinho, sei”. De fato, ele repetiu o que foi dito, com o seu vocabulário, mas com todo o conteúdo correto. Alguns colegas ficaram a olhar para ele com ar de admiração, outros soltaram gargalhadas e outros fizeram comentários de gozo. Perante esta situação, aproveitámos logo para realçar o facto de todos sermos diferentes, tendo qualidades e defeitos, bem como a importância de respeitarmos o outro tal como ele é para que também sejamos respeitados. Quanto ao Pedro utilizámos de imediato o reforço social para valorizar a sua iniciativa.</p> <p>De seguida, de forma a conhecer um pouco os alunos, dinamizámos o jogo cooperativo “Nomes com gestos”. Os alunos adoraram, foi um momento de partilha de sorrisos, gargalhadas e, sobretudo, de entreajuda, porque espontaneamente, ajudaram-se uns aos outros, repetindo cada um o seu gesto, quando viam que o aluno que estava a jogar estava com dificuldade em lembrar-se dos gestos dos colegas. O Pedro participou neste jogo com alegria e sucesso, pois ele tem uma boa capacidade de memória, o que surpreendeu os colegas pela positiva. Afinal eles viram que o Pedro também tem qualidades. Aproveitámos este facto para salientar que todos nós temos áreas em que somos mais eficientes ou mais deficientes. Utilizámos esta terminologia de “eficiência” versus “deficiência”, uma vez que é a utilizada pela docente de Educação Especial e pelos docentes da turma., sendo já conhecida para os alunos. O Pedro interagiu com a turma (apesar de no início não o ter feito por vontade), ajudou os colegas, mostrou o seu agrado pelo jogo, levantando-se do lugar para nos dizer: “Este jogo foi muito divertido!”.</p> <p>Este jogo permitiu-nos observar vários comportamentos perturbadores, exibidos por algumas meninas da turma, tais como: conversas paralelas constantes tanto em tom baixo como alto; gargalhadas e comentários de gozo para com alguns colegas, entre os quais o Pedro; verbalização de palavras inadequadas; expressão de gestos impróprios; posturas incorretas e circulação pela sala de aula, sem autorização. Todos estes comportamentos mostram uma nítida ausência de regras, educação e respeito tanto pelos colegas como pelos docentes. Segundo a DT, estes comportamentos são constantes e repetitivos em todas as disciplinas, exibidos pelas mesmas alunas, apesar das diversas reuniões com docentes e Encarregados de Educação e, inclusive,</p>	

processos disciplinares. De acordo com a opinião da maioria dos docentes, e segundo os questionários passados aos docentes antes da intervenção, estes comportamentos, por parte de algumas meninas, dificultam o desenvolvimento de competências sociais no Pedro e a sua inclusão na turma.

No entanto, apesar de todos estes comportamentos perturbadores, de um modo geral, a turma compreendeu a importância da cooperação e da ajuda entre todos, pois sem estes elementos não seria possível dinamizar este jogo.

No fim entregámos a cada aluno uma folha com a calendarização de todas as sessões de intervenção, com o respetivo local e horário, dado que sete sessões realizar-se-ão no horário e na sala de aula na hora da aula de MAC e as outras onze no recreio, à terça-feira das 13h10m às 13h40m, na sala de ATL, disponibilizada pela coordenadora da escola para o efeito, ou no exterior, dependendo do estado do tempo e do tipo de jogo.

Durante toda a sessão, quando ocorreram comportamentos adequados utilizou-se sempre o reforço positivo e o reforço social com todos os alunos, mas ainda mais com o Pedro, no sentido de promover a continuidade desse comportamento correto e de aumentar a autoestima dos alunos.

De um modo global, os alunos aderiram muito bem ao que foi proposto, tendo aceitado participar neste plano. Uma aluna expressou o seu agrado e estimulou a motivação do grupo verbalizando: “Estas sessões vão ser fixes, vamos participar. O Pedro se calhar já não vai querer ir para a sala da Unidade de Autismo”. Pelo que a DT nos disse, esta menina é uma das que se esforça para brincar e compreender o Pedro, embora quase nunca consiga porque ele tem interesses muito diferentes, mudanças bruscas de humor e quer seguir apenas as regras que ele define.

Apesar do interesse espontâneo da turma em participar neste plano, fizemos questão de salientar que as sessões desenvolvidas no horário da aula de MAC são obrigatórias, dado que substituem esta aula, mas que as que são dinamizadas no recreio são facultativas, só vai quem quer interagir com o colega no sentido de promover as suas competências sociais. Por esta razão não haverá faltas, mas serão marcadas as presenças para controlar o interesse da turma em participar. Tomámos esta decisão porque a diretora do Agrupamento de Escolas autorizou o desenvolvimento deste estudo de caso, com a condição de não se sobrecarregar o horário dos alunos, uma vez que já está muito preenchido. Por outro lado, um dos objetivos deste plano é promover a interação do Pedro com a turma, o que se pretende que aconteça durante as sessões dinamizadas e após a intervenção. Depois de partilharmos opiniões e sugestões com a DT, sentimos receio que se fosse um plano obrigatório e não facultativo, que os alunos depois dele terminar, se afastassem de novo do Pedro. Deste modo, tomámos a decisão de deixar à vontade de cada um, correndo o risco de nem todos participarem nas sessões.

Nesta sessão, as maiores dificuldades do Pedro foram esperar pela sua vez para falar, permanecer sossegado e sentado no seu lugar, estar concentrado nos jogos e colaborar com os colegas sem ser preciso insistir.

Anexo 11: Registo das presenças dos alunos nas sessões de intervenção

Nº da sessão	Janeiro				Fevereiro			Março	
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
Dia	08	15	22	29	05	19	26	05	12
Nome do aluno									
Luís	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Carlos	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Inês	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Joana	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Mara	P	P	P	P	F	P	P	P	P
Lara	P	P	P	P	P	P	P	P	P
João	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Diana	P	P	P	P	P	P	P	P	P
André	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Cátia	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Maria	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Miguel	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Leticia	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Marta	P	P	P	P	P	F	P	F	P
Joel	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Rita	P	P	P	P	P	F	P	P	P
Pedro	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Sandra	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Luísa	P	P	P	P	F	P	P	P	P

Nº da sessão	Abril					Maio			
	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª	18ª
Dia	02	09	16	23	30	07	14	21	28
Nome do aluno									
Luís	P	P	P	R		R	P		P
Carlos	P	P	P	R	R	R	P	R	P
Inês	P	P	P	R	R	R	P	R	P
Joana	P	P	P	R	R		P	R	P
Mara	F	P	P				P		P
Lara	P	P	P	R		R	P	R	P
João	P	P	P	R	R		P		P
Diana	P	P	P				P		P
André	P	P	P	R		R	P	R	P
Cátia	P	P	P	R	R	R	P	R	P
Maria	P	P	P	R	R	R	P	R	P
Miguel	P	P	P	R		R	P		P
Leticia	P	P	P			R	P		P
Marta	F	F	P				P		P
Joel	P	P	P	R	R	R	P	R	P
Rita	P	P	P	R			P		P
Pedro	P	P	P	R	R	R	P	R	P
Sandra	P	P	P	R		R	P		P
Luísa	P	P	P				P		P

Aulas de MAC
 Recreio
 P – presença
F – falta
R – interação espontânea no recreio com o Pedro

Anexo 12: A opinião dos alunos sobre as sessões de intervenção

A opinião dos alunos sobre as sessões dinamizadas

- “As aulas ajudaram-me a conviver melhor.” (Pedro)
- “Foram divertidas.” (Joel)
- “Ajudaram-me a compreender as dificuldades do Pedro.” (Lara)
- “Conhecer melhor a Síndrome de Asperger.” (André)
- “Respeitar todos acima de tudo.” (Inês)
- “Não criticar apesar das dificuldades.” (Luís)
- “Ajudaram-me a compreender melhor o Pedro e a interagir com ele.” (Mara)
- “Aceitar a diferença.” (Joana)
- “Conhecer melhor os meus amigos.” (Sandra)
- “Interagir com o Pedro, incluindo-o nas brincadeiras.” (Rita)
- “Gostei muito do trabalho da Patrícia porque ajudou o Pedro.” (Carlos)
- “A partir de agora irei interagir mais com o Pedro.” (João)
- “Desde o início das aulas, passei a dar-me muito melhor com o Pedro.” (Marta)

28/05/2013

Anexo 13: Cronograma do Projeto de Intervenção

	Tarefas	Calendarização	Intervenientes
1ª Fase	- Determinação do contexto de intervenção: *Seleção do estabelecimento de ensino e do aluno objeto de estudo *Pedidos de autorização	novembro 2012	- Mestranda - Diretora do estabelecimento de ensino - Encarregado de Educação - Docente de Educação Especial
	- Construção de instrumentos de recolha de dados: *Guião da entrevista a realizar ao Encarregado de Educação * Guião da entrevista a realizar à diretora de turma * Guião da entrevista a realizar à docente de Educação Especial *Questionário a aplicar aos docentes da turma *Questionários a aplicar aos alunos *Grelhas de observação das sessões de intervenção *Teste sociométrico (a partir de Northway & Weld, 1999)	novembro e dezembro 2012	- Mestranda
	- Recolha de dados do aluno: *Análise documental *Diálogo informal com a diretora de turma e com a docente de Educação Especial		- Mestranda - Docente de Educação Especial - Diretora de turma
Pré-Teste			
2ª Fase	- 1º Momento de observações do aluno no contexto natural de recreio (intervalos e tempo para almoço) - Passagem do teste sociométrico na turma do aluno - Realização da entrevista à docente de Educação Especial - Realização da entrevista ao Encarregado de Educação - Realização da entrevista à diretora de turma - Passagem dos questionários aos alunos - Passagem do questionário aos docentes da turma - Análise dos dados obtidos até ao momento - Planificação das sessões de intervenção e seleção de estratégias de intervenção	Revisão da Literatura dezembro 2012 e janeiro 2013	- Mestranda - Encarregado de Educação - Docente de Educação Especial - Docentes da turma - Aluno e respetiva turma - Diretora de turma
F	Plano de Intervenção		

	- Implementação da planificação das sessões de intervenção (jogos cooperativos)	de	janeiro a maio 2013	- Mestranda - Aluno e respetiva turma
	Pós-Teste			
4ª Fase	- 2º Momento de observações no contexto natural de recreio (intervalos e tempo para almoço) - 2ª Passagem do teste sociométrico na turma do aluno - Passagem de questionário aos docentes da turma - Passagem de questionário aos alunos da turma - Realização de entrevista ao Encarregado de Educação - Realização de entrevista à docente de Educação Especial		maio e junho 2013	- Mestranda - Aluno e respetiva turma - Docentes da turma - Encarregado de Educação - Docente de Educação Especial
	- Análise e reflexão dos resultados obtidos até ao momento		junho 2013	- Mestranda
5ª Fase	Redação final da tese		julho a outubro 2013	- Mestranda

Anexo 14: Autorização da diretora do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova e da responsável da Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo

REQUERIMENTO

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova,

Patrícia Andreia Martins Francisco, portadora do cartão de cidadão nº12367559, residente no concelho de Condeixa-a-Nova, licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Coimbra, vem por este meio requerer a V. Exa. autorização para implementar um projecto de investigação sobre a interação social da criança com Perturbação do Espectro do Autismo, no âmbito do Projeto Final de Investigação do 2º ano do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo com um aluno do 7º ano com Síndrome de Asperger que frequenta a Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo, caso a família autorize.

A confidencialidade dos dados recolhidos será garantida, bem como o anonimato dos participantes e a não utilização dos seus dados pessoais para outros fins para além da investigação em causa.

Antecipadamente grata pela atenção e compreensão demonstradas apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Pede deferimento,

A mestranda,

(Patrícia Andreia Martins Francisco)

**AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE
CONDEIXA-A-NOVA**

Eu, _____,
Diretora do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, autorizo a mestrande
Patrícia Andreia Martins Francisco a implementar um projecto de investigação sobre a
interação social da criança com Perturbação do Espectro do Autismo, com um aluno
que frequenta a Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo (UEEA) do
Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, no âmbito do Projeto Final de
Investigação do 2º ano do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e
Motor, tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra, caso a responsável da
UEEA e o Encarregado de Educação do aluno autorizem.

A Diretora,

Condeixa-a-Nova, __ de novembro de 2012

AUTORIZAÇÃO DA RESPONSÁVEL DA UNIDADE DE ENSINO
ESTRUTURADO PARA O AUTISMO

Eu, _____ docente de Educação Especial do Grupo 910, no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, e responsável da Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo do referido Agrupamento, autorizo a mestrandia Patrícia Andreia Martins Francisco a implementar um projecto de investigação sobre a interação social da criança com Perturbação do Espectro do Autismo, com um aluno da já citada Unidade, no âmbito do Projeto Final de Investigação do 2º ano do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra, caso o Encarregado de Educação do aluno autorize.

(Assinatura da responsável da Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo)

Condeixa-a-Nova, ____ de novembro de 2012

Anexo 15: Autorização da Encarregada de Educação

AUTORIZAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO ALUNO

Eu, _____ Encarrega
do(a) _____ de Educação do aluno
_____ do 7º ano, que frequenta a

Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, autorizo que o meu educando participe plenamente no estudo sobre a interação social da criança com Perturbação do Espectro do Autismo, desenvolvido pela mestranda Patrícia Andreia Martins Francisco, no âmbito do Projeto Final de Investigação do 2º ano do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

Asseguraram-me que os dados recolhidos serão guardados de forma confidencial e usados exclusivamente como materiais de trabalho para a investigação em causa, estando garantida a privacidade, confidencialidade e anonimato dos participantes.

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

Condeixa-a-Nova, ____ de novembro de 2012

Anexo 17: Questionário a aplicar aos docentes da turma antes da intervenção

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA TURMA
PRÉ – INTERVENÇÃO**

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a), caro(a) colega:

O presente questionário insere-se no Projeto de Intervenção sobre “Promoção de competências sociais através de jogos cooperativos na criança com Síndrome de Asperger”, que estou a realizar no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Este questionário destina-se a ser preenchido pelos professores do 7^oC, uma vez que estou a desenvolver o meu estudo de caso com o aluno com Síndrome de Asperger desta turma. Neste sentido, informo-lhe que, para garantir a confidencialidade e o anonimato da criança e da família, atribuímos ao aluno o nome fictício Pedro.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho.

Agradeço a sua colaboração no preenchimento do referido questionário. Muito obrigada!

A mestranda,

Patrícia Francisco

1. Durante o seu percurso profissional teve formação para trabalhar com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e/ou Síndrome de Asperger?

Sim

Não

2. Alguma vez trabalhou com alunos com Síndrome de Asperger?

Sim

Não

- 2.1. Se respondeu sim, com quantos alunos trabalhou, incluindo o presente ano letivo?

Menos de 5

Entre 5 e 10

Mais de 10

3. A Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo (UEEA) desta escola forneceu-lhe informação sobre a Síndrome de Asperger?

Sim

Não

3.1. Se respondeu sim, como classifica essa informação para a sua prática pedagógica, considerando que o aluno com Síndrome de Asperger faz parte da sua turma?

Insuficiente

Suficiente

Bom

Muito Bom

4. Sente necessidade de adquirir mais conhecimento sobre a Síndrome de Asperger?

Sim

Não

4.1. Se respondeu sim, quais os aspetos sobre os quais pretende mais informação ou sente mais dúvidas?

5. Considera que o seu papel é fundamental na inclusão de alunos com Síndrome de Asperger? Justifique.

Sim

Não

6. Quando planifica as atividades faz diferenciação pedagógica nas atividades para o Pedro? Diga porquê.

Sim

Não

11.1 Se respondeu “Sim” que tipo de diferenciação introduz?

7. Costuma desenvolver trabalhos em grupo?

- Nunca
- Raramente
- Várias vezes
- Frequentemente

8. Como são formados os grupos?

- Escolha aleatória do professor
- Escolha dos alunos
- Decisão do professor
- Outra situação. Qual? _____

9. O grupo de trabalho do Pedro é sempre o mesmo do início ao fim do ano lectivo?

Sim

Não

10. Dos aspetos que se seguem quais os que considera que melhor caracterizam o Pedro?

- Interesses obsessivos focalizados em determinados assuntos
- Presença de habilidades invulgares (por exemplo, excelente memorização)
- Pensamento concreto
- Interpretação à letra e, conseqüente, incapacidade para interpretar metáforas e ironias
- Dificuldade na comunicação não-verbal (contacto ocular, uso de expressões faciais, gestos e movimentos corporais)
- Falta de auto-censura (diz tudo o que pensa)
- Dificuldade na coordenação motora grossa
- Dificuldade na coordenação motora fina (nomeadamente a escrita)
- Capacidade reduzida para estabelecer amizades
- Dificuldade na compreensão e expressão de emoções
- Presença de estereotípias
- Repetição de palavras e/ou frases (ecolália)

Outros. Quais?

11. Quais as estratégias que utiliza para promover a aquisição de competências sociais no Pedro?

- Informar a criança sobre formas alternativas de pedir ajuda
- Ensinar a criança a iniciar, manter e terminar brincadeiras sociais ou conversas
- Alertar o aluno quando demonstra um comportamento socialmente incorreto
- Encorajar e motivar os alunos a interagirem com a criança
- Proporcionar atividades em grupo atrativas para todos
- Exemplificar as formas de relacionamento com os outros
- Encorajar potenciais amizades
- Ensinar a criança a observar as outras crianças, para que ela tenha indicação sobre o que fazer
- Ensinar a criança a ser flexível, cooperativa e capaz de partilhar
- Desenvolver a linguagem corporal
- Ajudar a expressar emoções
- Encorajar a criança a participar em jogos cooperativos
- Outras. Quais?

12. Considera que a turma do Pedro facilita a sua inclusão sócio-educativa?

Sim

Não

20.1 Explique a resposta anterior.

13. Existe algum aspeto que não tenha sido contemplado neste questionário e gostasse de referir? Se sim, indique-o.

Obrigada pela disponibilidade!

12/12/2012

Anexo 18: Guião da entrevista realizada à docente de Educação Especial antes da intervenção e respetivo resultado

**GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E RESPETIVO RESULTADO
PRÉ - INTERVENÇÃO**

Exma. Senhora Professora:

A presente entrevista insere-se no Projeto de Intervenção sobre “Promoção de competências sociais através de jogos cooperativos na criança com Síndrome de Asperger”, que estou a realizar no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra, sob a orientação da Dr.^a Anabela Panão.

Para garantir a confidencialidade e o anonimato da criança e da família, atribuímos ao aluno deste estudo de caso, o nome fictício Pedro.

Este questionário destina-se a recolher informação crucial sobre o Pedro que permita fazer a sua caracterização, bem como dados sobre as suas aprendizagens e dificuldades, nomeadamente quanto às suas competências sociais.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho.

Agradeço a sua colaboração e disponibilidade. Muito obrigada!

1. Já trabalhou com alunos com Síndrome de Asperger, excetuando este ano letivo?

Sim

Não

1.1. Se respondeu “Sim”, com quantos alunos trabalhou?

Menos de 5

Entre 5 e 10

Mais de 10

2. Como classifica o seu conhecimento sobre a Síndrome de Asperger?

Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

3. O Pedro frequenta esta Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo (UEEA) há quanto tempo?

“Há dois anos letivos, desde o ano 2011/2012.”

4. Quando veio para a UEEA quais eram as principais dificuldades do Pedro?

“Controlo do comportamento (birras), quando contrariado; interações pessoais.”

5. Desde que trabalha com este aluno tem notado uma evolução positiva?

Sim Não

5.1. Se respondeu “Sim”, quais as alterações mais significativas que observou?

“Maior controlo do comportamento; capacidade de reflexão sobre o seu próprio comportamento.”

6. Como caracteriza o desempenho e motivação do Pedro na UEEA?

Insuficiente Suficiente Médio Bom Muito Bom

7. Considera que a família tem colaborado com o seu trabalho, mostrando-se interessada e participativa? Porquê?

“Sim. Desloca-se à escola sempre que convocada; fornece informações pertinentes; implementa, em casa, orientações fornecidas pela escola.”

8. Neste momento quais são as principais dificuldades do Pedro?

“Embora esteja melhor relativamente ao ano letivo passado, ainda tenta fazer vincar a suas vontades contrariando as orientações dos professores; interações pessoais e sociais desajustadas.”

9. Costuma ser chamada muitas vezes pelos professores da turma para tentar solucionar algumas situações mais problemáticas?

- Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Frequentemente
 Todos os dias

9.1. Em que situações?

“Em situações em que o aluno se recusa a trabalhar, procurando impor a sua vontade.”

10. Normalmente que tipo de atividades realiza com o Pedro?

“Dialogar com ele sobre aspetos relacionados com o comportamento, com a interação social com colegas, professores e funcionários. Jogos sociais.”

11. O Pedro é recetivo ao apoio e gosta de frequentar a UEEA?

“Sim.”

12. Nos intervalos e hora de almoço o Pedro tem autorização para frequentar a UEEA, caso pretenda?

- Sim Não

12.1. Justifique a sua resposta.

“O aluno, dado que frequenta todas as disciplinas, necessita de momentos de “escape” das tensões acumuladas. A UEEA permite-lhe

momentos de relaxamento e descompressão que lhe permitem enfrentar melhor as aulas curriculares.”

13. Os colegas deste aluno, caso queiram, podem frequentar a UEEA para dinamizar alguma atividade com ele?

“Sim. Essa informação foi-lhes fornecida, mas nenhum aluno da turma tomou ainda a iniciativa de o fazer. O Pedro também prefere estar sozinho.”

- 13.1. Considera que a dinamização de atividades com alguns colegas, na UEEA, favorece a inclusão do Pedro na turma?

“Favoreceria, se aderissem. Normalmente não aderem porque o Pedro quer sempre “monopolizar” as brincadeiras e os colegas afastam-se.”

14. Como caracteriza a relação do Pedro com os adultos? E com as outras crianças?

“Com os adultos é socialmente desadequada, porque ele procura ser o centro das atenções e monopolizar as aulas e brincadeiras. Quando contrariado amua podendo desencadear crises. Com as outras crianças, a relação é quase inexistente pelos mesmos motivos, só que enquanto os adultos têm paciência, toleram e compreendem, os colegas não, são pouco receptivos à diferença e pouco compreensivos.”

15. Normalmente transmite aos outros professores e à família o tipo de estratégia/método que utiliza com o aluno, de modo a facilitar a articulação do trabalho e a rápida evolução da criança?

Sim

Não

- 15.1. Se respondeu “Sim”, como é feita essa transmissão da informação?

“Diretamente com os professores, nos Conselhos de Turma, ou informalmente, sempre que necessário. Com a família, em reuniões, ou como já aconteceu, através de e-mail.”

16. No início do ano letivo forneceu algum tipo de informação/formação à diretora de turma e aos professores do Ensino Regular da turma, sobre a Síndrome de Asperger e estratégias de ensino a utilizar com crianças que possuem esta Perturbação?

Sim

Não

16.1. Se respondeu “Sim”, como foi a atitude dos professores de uma forma global?

“Mostraram alguma apreensão, mas consideraram que seria melhor esperar e ver qual a atitude e comportamento do aluno na sala. Qualquer questão que, então surgisse, entrariam em contacto comigo para procura de estratégias.”

17. Dos aspetos que se seguem, quais os que considera que melhor caracterizam o Pedro?

Interesses obsessivos focalizados em determinados assuntos

Presença de habilidades invulgares (por exemplo, excelente memorização)

Pensamento concreto

Interpretação à letra e, conseqüente, incapacidade para interpretar metáforas e ironias

Dificuldade na comunicação não-verbal (contacto ocular, uso de expressões faciais, gestos e movimentos corporais)

Falta de auto-censura (diz tudo o que pensa)

Dificuldade na coordenação motora grossa

Dificuldade na coordenação motora fina (nomeadamente a escrita)

Capacidade reduzida para estabelecer amizades

Dificuldade na compreensão e expressão de emoções

Presença de estereotípias

Repetição de palavras e/ou frases (ecolalia)

Outros. Quais? *“Dificuldade em auto controlar-se.”*

18. Quais são os jogos e brincadeiras ou atividades preferidas do Pedro?

- Jogar computador
- Realizar atividades relacionadas com a escola no computador
- Desenho
- Pintura
- Jogos de tabuleiro
- Filmes
- Leitura e análise de histórias ou situações sociais
- Jogos de memória
- Jogos de raciocínio
- Jogos de mímica
- Outros. Quais? *“Ver televisão.”*

19. Qual a sua opinião em relação às competências sociais do Pedro?

“Ele age incorretamente em muitas situações, embora saiba qual o comportamento socialmente expectável. Mostra limitações na interação social (iniciar, manter uma relação).”

20. Quais as estratégias que utiliza para promover a aquisição de competências sociais no Pedro?

- Informar a criança sobre formas alternativas de pedir ajuda
- Ensinar a criança a iniciar, manter e terminar brincadeiras sociais ou conversas
- Alertar o aluno quando demonstra um comportamento socialmente incorreto
- Encorajar e motivar os alunos a interagirem com a criança
- Proporcionar actividades em grupo atractivas para todos
- Exemplificar as formas de relacionamento com os outros
- Encorajar potenciais amizades
- Analisar histórias ou situações sociais que se tenham passado com o Pedro ou façam parte do seu dia a dia
- Ensinar a criança a observar as outras crianças, para que ela tenha indicação sobre o que fazer
- Ensinar a criança a ser flexível, cooperativa e capaz de partilhar

- Desenvolver a linguagem corporal
- Ajudar a expressar emoções
- Encorajar a criança a participar em jogos cooperativos
- Dialogar com a criança sobre o seu comportamento e refletir sobre o que é socialmente correto e incorreto
- Outras. Quais? _____

21. Considera que a turma do Pedro facilita a sua inclusão sócio-educativa?

Sim

Não

20.1 Explique a resposta anterior.

“A turma contém alguns elementos menos sensibilizados para a problemática do Pedro: insensíveis, intolerantes, inflexíveis; isto apesar das diversas ações desenvolvidas no sentido de incluir o Pedro.”

22. Há mais alguma informação que considere pertinente referir?

“Os professores que trabalham com o aluno têm-se revelado bastante compreensivos e atentos às necessidades do aluno, colocando em prática as estratégias sugeridas pela UEEA.”

Obrigada pela disponibilidade!

13/12/2012

Anexo 19: Questionário aplicado aos alunos da turma antes da intervenção

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA TURMA
PRÉ - INTERVENÇÃO**

14. Sexo: Feminino Masculino
15. Conheces a Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo (UEEA)?
 Sim Não
16. Já foste a essa sala?
- Sim Não
- 16.1. Se respondeste “Sim”, vais lá com que frequência?
- Muito raramente
 - De vez em quando
 - 1 vez por semana
 - 2 ou mais vezes por semana
 - 1 vez por mês
 - 2 a 5 vezes por mês
 - Mais de 5 vezes por mês
- 16.2. Se respondeste “Sim”, foste lá:
- Por minha iniciativa, por curiosidade
 - Por minha iniciativa, para brincar com um amigo da UEEA
 - Por decisão do professor, no âmbito de uma atividade
 - Porque me pediram para lá ir dar um recado
 - Outra situação. Qual?
- _____
- 16.3. Se respondeste “Não”, porque é que ainda não foste à UEEA?
- _____
- _____
17. Caso já tenhas ido à UEEA, o que lá fizeste?
- Joguei computador

- Ouvi histórias
 - Desenhei
 - Pinte
 - Brinquei com as crianças da UEEA
 - Observei o que as crianças da UEEA estavam a fazer
 - Participei em jogos
 - Cantei
 - Outras atividades. Quais?
-

18. Se ainda não foste lá, gostavas?

Sim

Não

19. O que gostarias de lá fazer?

- Jogar computador
 - Ouvir histórias
 - Desenhar
 - Pintar
 - Brincar com as crianças da UEEA
 - Observar o que as crianças da UEEA lá fazem
 - Participar em jogos
 - Cantar
 - Outras atividades. Quais?
-

20. Conheces os alunos que frequentam a UEEA?

Sim

Não

21. Costumas interagir com eles?

Sim

Não

21.1. Se respondeste “Sim”, diz em que local?

- Na aula
 - Na UEEA
 - No recreio
 - No refeitório
 - Outro local. Qual?
-

22. Algum deles é teu amigo?

Sim

Não

23. Sabes que tens na tua turma um colega com Síndrome de Asperger?

Sim

Não

23.1. Se respondeste “Sim”, conheces algumas características da Síndrome de Asperger? Diz as que conheces.

Sim

Não

24. Todos nós temos qualidades e defeitos, por isso é que somos seres humanos. Pensa no teu colega da turma com Síndrome de Asperger e escreve três qualidades e três defeitos que achas mais marcantes nele.

Qualidades:

1. _____
2. _____
3. _____

Defeitos:

1. _____
2. _____
3. _____

25. Como é que achas que este colega teu se sente?

Alegre

Eficiente

Satisfeito

Com muitos amigos

Acompanhado

Agradável

Inteligente

Elogiado pelos colegas

Triste

Deficiente

Revoltado

Sem amigos

Sozinho

Desagradável

Pouco inteligente

Gozado pelos
colegas

26. Já te imaginaste no lugar do teu colega?! Se fosses tu a ter Síndrome de Asperger?! Como te sentirias?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Alegre | <input type="checkbox"/> Triste |
| <input type="checkbox"/> Eficiente | <input type="checkbox"/> Deficiente |
| <input type="checkbox"/> Satisfeito | <input type="checkbox"/> Revoltado |
| <input type="checkbox"/> Com muitos amigos | <input type="checkbox"/> Sem amigos |
| <input type="checkbox"/> Acompanhado | <input type="checkbox"/> Sozinho |
| <input type="checkbox"/> Agradável | <input type="checkbox"/> Desagradável |
| <input type="checkbox"/> Inteligente | <input type="checkbox"/> Pouco inteligente |
| <input type="checkbox"/> Elogiado pelos colegas | <input type="checkbox"/> Gozado pelos colegas |

27. As competências sociais, nomeadamente interagir com os outros, é uma área que este colega tem muitas dificuldades. Sabes de que forma o podes ajudar a ultrapassar esta dificuldade?

- Sim Não

27.1. Se respondeste “Sim”, dá exemplos.

27.2. Se respondeste “Não”, gostavas de conhecer algumas estratégias muito simples para ajudares este colega?

- Sim Não

28. Quais os jogos/atividades que costumas fazer no recreio e hora de almoço?

- Vou para a biblioteca sozinho
- Converso com os amigos
- Jogo futebol
- Fico a observar os outros colegas
- Passo o tempo a mexer no telemóvel
- Ouço música
- Vou à biblioteca com alguns colegas
- Não costumo fazer nada
- Costumo ficar sozinho num sitio qualquer a olhar para os outros até a campainha tocar
- Outras atividades. Quais? _____

29. Costumas brincar, conversar ou estares junto a este colega com Síndrome de Asperger?

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Quase todos os dias
- Sempre

29.1. Justifica a tua resposta.

30. Achas que a inclusão deste colega na tua turma é importante e vantajosa para ti?

- Sim Não

30.1. Porquê?

31. Sentes que ajudas o teu colega a estar incluído e a sentir-se bem na turma?

- Sim Não

32. Gostavas de ajudar o teu colega a estar incluído e a sentir-se bem na turma?

- Sim Não

Obrigada pela colaboração!

03/01/2013

Anexo 20: Relatório da diretora de turma

Relatório

A professora de Mundo Atual e Cidadania, diretora da turma C do 7º Ano do Agrupamento de Escolas de [REDACTED], terminada a intervenção da mestrandia Patrícia Francisco, constata o seu papel interventivo, capaz de criar situações potenciadoras no sentido de levar os alunos a interiorizar valores de entreajuda, tolerância e solidariedade, estimulando a alteração de atitudes face ao colega [REDACTED], aluno com "síndrome de asperger".

Este aluno, dadas as suas características, encontrou, desde o início do ano letivo, alguma intolerância da parte de alguns colegas, os quais demonstraram dificuldade em compreender, quer as suas diferenças, quer as suas necessidades especiais. Por outro lado, o problema do [REDACTED] comprometia a interação com os colegas da turma.

A tarefa da mestrandia foi em parte dificultada, dado que um número significativo de alunos demonstra, dificuldades em cumprir regras essenciais de conduta dentro da sala de aula, o que se traduz na sua fraca responsabilidade perante a participação nas tarefas individuais e colectivas propostas nas aulas e alguma indiferença face às diversas orientações dadas. Porém, apesar da constante perturbação do clima propício ao processo de aprendizagem, a mestrandia conseguiu cativar os alunos, revelando assertividade e resiliência nas suas interações.


Os jogos e outras atividades propostas foram sempre geradoras de competências e de atitudes sociais positivas, conduzindo a oportunidades de participação e a interações positivas alunos-[REDACTED] e [REDACTED]-alunos, numa perspectiva amplamente integrativa.

Em vários momentos, a mestranda revelou efetuar uma análise crítica da sua intervenção, definindo estratégias alternativas e procurando soluções para as dificuldades evidenciadas. Os alunos demonstraram um interesse crescente pela sua participação nas aulas de MAC, envolvendo-se cada vez com maior empenho.

Como balanço dos resultados, a diretora de turma reconhece o seu papel dinamizador, sublinha alguns avanços positivos, os quais se traduzem numa tomada de consciência dos alunos pela diferença do seu colega, revelando cada vez com maior frequência uma preocupação em relação às atitudes do mesmo. O [REDACTED] participou quase sempre com grande entusiasmo nos jogos e outras atividades propostas, interagindo cada vez mais com os colegas, embora por vezes de forma obsessiva, e demonstrou ter desenvolvido grande empatia em relação à mestranda, pois questionava com frequência a diretora de turma sobre a datas das sessões.

As sessões dinamizadas pela mestranda Patrícia Francisco foram um espaço privilegiado de educação para a cidadania.

[REDACTED], 14 de junho de 2013

A diretora de Turma
[Handwritten Signature] [REDACTED]


Anexo 21: Questionário aplicado aos docentes da turma após a intervenção

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA TURMA
PÓS - INTERVENÇÃO**

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a), caro(a) colega:

O presente questionário destina-se a recolher informação sobre o comportamento do Pedro a fim de ser efetuada a avaliação do Projeto de Intervenção: “Promoção de Competências Sociais através de Jogos Cooperativos na Criança com Síndrome de Asperger”, que decorreu nesta escola com o 7º C, entre 08 de janeiro e 28 de maio do presente ano.

Mais uma vez lembro que para garantir a confidencialidade e o anonimato da criança e da família, atribuímos ao aluno o nome fictício Pedro.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho.

Agradeço a sua colaboração no preenchimento do referido questionário. Muito obrigada!

A mestranda,

Patrícia Francisco

1. Desde o início do Projeto de Intervenção até ao momento observou alterações no comportamento do Pedro na sala de aula?

Sim

Não

- 1.1. Se “Sim”, refira quais as alterações.

2. Considera que o Pedro está mais recetivo ao trabalho em grupo?

Sim

Às vezes

Não

Não se aplica

3. Comparando com o período antes da Intervenção, acha que agora a maioria da turma... (selecione uma ou mais opções)

Tem mais tolerância e paciência com o Pedro.

Respeita mais o Pedro.

Compreende melhor o Pedro.

Tenta incluir mais o Pedro nos trabalhos de grupo.

Partilha mais as conversas com o Pedro.

Ajuda mais o Pedro.

Não goza tanto com o Pedro.

Reage de igual forma com o Pedro.

4. Acha que o Pedro adquiriu mais competências sociais?

Sim

Não

- 4.1. Se “Sim”, refira quais.

5. Pelo que observa no recreio e hora de almoço, quando é oportuno, acha que o Pedro interage mais com a turma nas brincadeiras e conversas?

Sim

Não

Não sei

6. Desde a Intervenção quais são as modificações mais notórias na forma de ser/estar do Pedro?

Em situações de elevada ansiedade ou stress, tem mais autocontrolo, conseguindo evitar crises comportamentais.

Consegue controlar melhor o seu comportamento, ignorando os fatores desencadeadores de stress.

Reage de forma mais adequada à crítica.

Mantém contato físico mais apropriado, especialmente com os colegas.

Consegue manter e controlar melhor as interações com os outros, de maneira contextual e socialmente apropriadas.

Controla melhor as suas emoções e impulsos.

Monopoliza menos a atenção do professor.

A recusa perante a realização de algumas atividades é menos frequente.

Não se recusa tantas vezes a trabalhar em grupo.

Outra opção. Qual?

7. Sente que o Pedro está mais incluído na turma?

Sim

Não

8. Considera que a turma do Pedro já facilita mais a sua inclusão sócio-educativa?

Sim

Não

9. Existe algum aspeto que não tenha sido contemplado neste questionário e gostasse de referir? Se sim, indique-o.

Obrigada pela disponibilidade!

04/06/2013

Anexo 23: As “escolhas recebidas” pelo Pedro

As “escolhas recebidas” pelo Pedro

	dezembro 2012							maio 2013					
	Pedro							Pedro					
Luís	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
Carlos	0	0	0	0	0	0		0	0	3	0	0	0
João	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
André	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
Miguel	0	3	0	3	0	2		0	0	0	0	0	0
Joel	0	0	0	0	0	0		0	0	3	0	3	0
Inês	0	0	0	0	0	0		0	0	3	0	0	0
Joana	0	1	0	2	0	1		0	0	0	0	0	0
Mara	0	2	0	3	0	2		0	0	0	0	0	0
Lara	0	0	0	0	0	0		0	0	3	0	0	0
Diana	0	1	0	3	0	1		0	0	0	0	0	0
Cátia	0	0	0	0	0	3		0	0	3	0	0	0
Maria	0	0	0	0	0	0		0	0	3	0	3	0
Letícia	0	3	0	3	0	2		0	0	0	0	0	0
Marta	0	3	0	2	0	1		0	0	0	0	0	0
Rita	0	3	0	1	0	1		0	0	0	0	0	0
Sandra	0	2	0	1	0	2		0	0	0	0	0	0
Luísa	0	1	0	1	0	1		0	0	0	0	0	0
Nº da questão	1	1	2	2	3	3		1	1	2	2	3	3

Legenda: Rapazes=7 Raparigas=12

Critérios	Nº da questão do teste sociométrico	
	Conotação positiva	Conotação negativa
Na aula	1.1	1.2
No recreio	2.1	2.2
Na festa de aniversário	3.1	3.2

Anexo 24: Grelhas de observação preenchidas no recreio e hora de almoço antes da intervenção

Grelhas de observação direta do Pedro pré-intervenção

1ª OBSERVAÇÃO (10 de dezembro de 2012)
Duração: 20 minutos (10h – 10h20) Contexto da observação: Recreio
Situação observada
<p>O Pedro estava no computador na sala da Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo (UEEA), segundo informação do assistente operacional. Este foi chamá-lo para ele ir para o espaço exterior brincar com os colegas. O Pedro quando me viu, dirigiu-se a mim, e perguntou-me o meu nome, permanecendo, em silêncio, junto a mim, durante 5 minutos.</p> <p>Entretanto, disse-me que tinha ido para o computador porque cá fora estava frio e muito barulho e porque os colegas só gostavam de jogar futebol, mas jogavam a bola com muita força, como se fosse uma bala e era muito perigoso para ele porque podiam partir-lhe os óculos.</p> <p>Depois disse que sabia fazer muito bem aviões de papel, indo buscar um à sua mochila. Esteve junto a mim, durante 4 minutos, a brincar sozinho com o avião lançando-o ao ar. De seguida dirigiu-se a um grupo de colegas da turma com o avião na mão. Quando se aproximou, duas colegas afastaram-se rindo às gargalhadas. O Pedro regressou para junto de mim com duas colegas: uma delas começou a rir-se e afastou-se também, a outra ficou por segundos a tentar brincar com o Pedro, colocando-se à frente dele a uma certa distância para que ele lhe lançasse o avião e ela também o fizesse. O Pedro lançava o avião em todas as direções menos para a colega, razão pela qual esta também se distanciou indo para junto do grupo onde estava. O Pedro veio junto a mim e disse-me que ninguém sabia jogar aos aviões.</p> <p>Entretanto, tocou a campainha para entrada na aula. O Pedro abriu a carteira dele, tirou o horário e, apontando para este, disse-me- que ia ter 90 minutos de Educação Visual. Logo de seguida, mostrando-me vários cartões disse-me que tinha muitas profissões, palhaço, espião, detetive e que tinha muita imaginação. O Pedro perguntou-me se eu voltava a ir para aquela escola e, colocando a mochila às costas, dirigiu-se sozinho para a sala de aula.</p>

2ª OBSERVAÇÃO (10 de dezembro de 2012)
Duração: 60 minutos (13h30 – 14h30) Contexto da observação: Almoço
Situação observada
O Pedro dirigiu-se sozinho para o refeitório e colocou-se na fila para o almoço. Agarrou no tabuleiro e, na sua vez, serviu-se do que era necessário para o almoço. Colocou o tabuleiro com a refeição numa mesa que não tinha ninguém, pousou a mochila numa cadeira, e foi buscar uma jarra de água. Sentou-se e almoçou sozinho. No fim de almoço dirigiu-se para o espaço exterior, olhou em várias direções durante alguns segundos. Dirigiu-se à assistente operacional e perguntou-lhe se podia ir para a sala da UEEA jogar computador porque os colegas estavam a jogar futebol e havia muito barulho cá fora. O Pedro passou o resto do tempo, até tocar a campainha para entrada, na referida sala.

3ª OBSERVAÇÃO (11 de dezembro de 2012)
Duração: 20 minutos (10h – 10h20) Contexto da observação: Recreio
Situação observada
O Pedro estava sozinho, sentado no chão, encostado a uma parede, no espaço exterior. Os colegas conversavam e brincavam em pequenos grupos, num espaço físico distante do Pedro, sem nunca olharem para este. O Pedro ali esteve a mexer no telemóvel, sozinho, cerca de 2 minutos. Depois levantou-se, dirigiu-se à assistente operacional e pediu autorização para ir jogar computador para a sala da UEEA. Após autorização, o Pedro subiu as escadas e foi para a sala, aí permanecendo até tocar para entrada.

4ª OBSERVAÇÃO (11 de dezembro de 2012)
Duração: 60 minutos (12h45 – 13h30) Contexto da observação: Almoço
Situação observada
O Pedro dirigiu-se sozinho para o refeitório e colocou-se na fila para o almoço. Agarrou no tabuleiro e, na sua vez, serviu-se do que era necessário para o almoço. Colocou o tabuleiro com a refeição numa mesa que não tinha ninguém, pousou a mochila numa cadeira, e foi buscar uma jarra de água. Sentou-se e almoçou sozinho. No fim de almoço

dirigiu-se à assistente operacional e perguntou-lhe se podia ir para a sala da UEEA jogar computador. A funcionária disse-lhe para ele ir brincar com os colegas, ele respondeu de imediato que não queria porque as raparigas não queriam brincar com ele e os rapazes só sabiam jogar futebol com muita força e faziam muito barulho. O Pedro foi para sala da UEEA e aí permaneceu até tocar a campainha para entrar.

5ª OBSERVAÇÃO

(12 de dezembro de 2012)

Duração: 20 minutos (10h – 10h20)

Contexto da observação: Recreio

Situação observada

Quando cheguei ao espaço do recreio da escola, a assistente operacional disse-me que o Pedro estava no computador na sala da UEEA. Esteve lá o tempo todo até a campainha tocar.

6ª OBSERVAÇÃO

(12 de dezembro de 2012)

Duração: 5 minutos (13h30 – 13h35)

Contexto da observação: Almoço

Situação observada

Tocou a campainha para saída. O Pedro saiu da sala com os colegas, mas sem verbalizar nada com nenhum, dirigiu-se ao portão de saída, passou o cartão no leitor e foi para casa a pé sozinho.

7ª OBSERVAÇÃO

(13 de dezembro de 2012)

Duração: 20 minutos (10h – 10h20)

Contexto da observação: Recreio

Situação observada

O Pedro estava sozinho a brincar com um avião de papel, lançando-o ao ar consecutivamente. Quando me viu dirigiu-se a mim e disse-me que estava a fazer uma corrida de aviões e que estava em primeiro lugar. Voltou a ir brincar continuando a lançar o avião ao ar. Permaneceu nesta brincadeira sozinho, verbalizando sons, até a campainha tocar para entrada.

8ª OBSERVAÇÃO (13 de dezembro de 2012)
Duração: 60 minutos (13h30 – 14h30) Contexto da observação: Almoço
Situação observada
O Pedro estava no refeitório a almoçar, sentado sozinho numa mesa sem ninguém. Quando acabou de almoçar, sentou-se, sozinho, num banco no espaço exterior a mexer no telemóvel e com um monólogo sem sentido. Após cerca de 5 minutos dirigiu-se à assistente operacional, pediu autorização para ir para a sala da UEEA e lá esteve o resto do tempo.

9ª OBSERVAÇÃO (03 de janeiro de 2013)
Duração: 20 minutos (10h – 10h20) Contexto da observação: Recreio
Situação observada
O Pedro estava sentado sozinho num banco no exterior a mexer no telemóvel. Quando me viu dirigiu-se a mim e disse-me que tinha as baterias carregadas, por isso não podia estar muito tempo na rua porque podia explodir. Foi-se sentar no mesmo sítio onde estava e continuou a mexer no telemóvel. Os colegas brincavam num local distanciado do banco e nunca dirigiram o olhar para o Pedro. Quando a campainha tocou para entrada, o Pedro levantou-se, pegou na mochila e dirigiu-se para a sala de aula sozinho.

10ª OBSERVAÇÃO (03 de janeiro de 2013)
Duração: 60 minutos (13h30 – 14h30) Contexto da observação: Almoço
Situação observada
O Pedro estava na fila no refeitório. Não falou com nenhum colega. Agarrou no tabuleiro e, na sua vez, serviu-se do que era necessário para o almoço. Colocou o tabuleiro com a refeição numa mesa que não tinha ninguém, pousou a mochila numa cadeira e foi buscar uma jarra de água. Sentou-se e almoçou sozinho. No fim do almoço dirigiu-se para o exterior, olhou em várias direções, dirigiu-se à assistente operacional e pediu-lhe autorização para ir para sala da UEEA. A funcionária disse-lhe que tinha que esperar um bocado para ela ir ver se estava lá alguma professora.

O Pedro deitou-se no chão, começou a chorar e a gritar, dizendo que queria ir jogar computador. A assistente operacional ignorou o seu comportamento, foi confirmar se lá estava a professora e autorizou o Pedro a ir para a sala. Este levantou-se do chão a chorar e dirigiu-se para a sala da UEEA, aí permanecendo até tocar a campainha.

Anexo 25: Exemplo da grelha de observação de habilidades sociais e problemas de comportamento preenchida durante as sessões

Grelha de observação de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento

Sessão nº 3 Data: 22/01/2013 Aula MAC Recreio

Habilidades Sociais		Sim	Não	Não se aplica
Auto-controlo	Controla o seu temperamento em situações de conflito com os colegas.		X	
	Em situações de conflito é capaz de modificar os seus pontos de vista de modo a chegar a acordo.		X	
	Reage de forma adequada à pressão dos colegas.		X	
	Quando os colegas implicam com ele/a reage adequadamente.		X	
	Controla o seu temperamento em situações de conflito com os adultos.		X	
	Aceita bem as críticas.		X	
	Nos trabalhos de grupo, aceita as ideias dos colegas.		X	
	Faz apreciações positivas aos colegas.		X	
Cooperação	Reage de forma apropriada quando empurrado/a ou agredido/a por outras crianças.			X
	Quando tem de esperar pela ajuda do professor ocupa esse tempo de forma adequada.		X	
	Quando está a fazer um trabalho na sala de aula concentra-se, não se distrai com os colegas.		X	
Assertão	Cumprir as instruções do professor.		X	
	Em circunstâncias apropriadas revela aspetos positivos de si próprio/a.		X	
	Convida os colegas para a atividade.	X		
	Inicia conversas com os colegas.	X		
	Colabora com os colegas sem ser preciso insistir.		X	
Oferece-se para ajudar os colegas nas tarefas de sala de aula.	X			
Problemas de Comportamento		Sim	Não	Não se aplica
Problemas Externalizados	Luta com os colegas.		X	
	Ameaça e goza os colegas.		X	
	Discute com os colegas.	X		
	Responde aos adultos quando é corrigido/a.	X		
	Zanga-se com facilidade.	X		
	Tem mudanças repentinas de temperamento.	X		
Problemas Internalizados	32. Tem baixa autoestima.		X	
	34. Isola-se.	X		
	38. Mostra ansiedade quando está com um grupo de crianças.		X	
	39. Embarça-se facilmente.		X	
	45. Gosta de estar sozinho/a.	X		
Hiperatividade de	46. Mostra-se triste ou deprimido/a.		X	
	35. Distrai-se facilmente.	X		
	36. Interrompe a conversa dos colegas.	X		
	37. Perturba as atividades.	X		
	40. Não ouve o que os outros dizem.	X		
48. Mostra-se inquieto/a ou mexe-se excessivamente.	X			

Anexo 26: Grelhas de observação preenchidas no recreio e hora de almoço após a intervenção

Grelhas de observação direta do Pedro pós-intervenção

1ª OBSERVAÇÃO (03 de junho de 2013)
Duração: 20 minutos (10h – 10h20) Contexto da observação: Recreio
Situação observada
O Pedro estava no recreio a conversar com quatro colegas (raparigas). Elas sorriam e dialogavam com o colega. Quando tocou a campainha para entrada, uma colega disse para o Pedro: “Vai buscar a tua mochila, que nós esperamos por ti, para irmos para a sala de aula.” O Pedro foi buscar a mochila, que tinha pousado noutra canto do recreio, e foram todos juntos, sempre conversando, para a sala.

2ª OBSERVAÇÃO (03 de junho de 2013)
Duração: 60 minutos (13h30 – 14h30) Contexto da observação: Almoço
Situação observada
O Pedro estava sentado a almoçar no refeitório, com as mesmas quatro colegas que o acompanhavam no recreio. Durante o almoço foram dialogando entre si. Quando acabaram de almoçar, dirigiram-se para o espaço exterior, sentaram-se num banco e ficaram a conversar. Entretanto, um colega perguntou ao Pedro: “Queres vir jogar futebol connosco? Queres ficar à baliza, já que tens dificuldade a correr?”. Ele, sorrindo, disse: “Quero, posso ficar na baliza, mas têm que chutar com pouca força para não partir os meus óculos, e até é fixe estra na baliza, porque está lá sol, dá para carregar as minhas baterias.” O Pedro disse às colegas que ia jogar futebol, elas sorriram, e ficaram a observar o jogo. O jogo só acabou quando tocou a campainha para entrada. Todos estavam a divertir-se.

3ª OBSERVAÇÃO (04 de junho de 2013)
Duração: 20 minutos (10h – 10h20) Contexto da observação: Recreio
Situação observada

O Pedro estava no recreio com oito colegas (seis raparigas e dois rapazes) a jogar aos polícias e ladrões. Nalguns momentos tentou impor as regras inventadas por ele, mas os colegas explicaram-lhe porque não podia ser assim e ele compreendeu, prosseguindo o jogo durante todo o intervalo. Dirigiu-se para a sala de aula com duas colegas.

4ª OBSERVAÇÃO

(04 de junho de 2013)

Duração: 60 minutos (12h45 – 13h30)

Contexto da observação: Almoço

Situação observada

O Pedro estava a almoçar no refeitório com seis colegas (cinco raparigas e um rapaz), dialogando entre si e partilhando risadas. Após o almoço, foram para um banco do exterior jogar “Uno”. O Pedro propôs uma regra inventada por ele, as colegas disseram que hoje podia ser assim, mas que para a próxima quem decidia as regras eram elas. O Pedro concordou e jogaram, divertindo-se, até tocar a campainha para entrada.

5ª OBSERVAÇÃO

(05 de junho de 2013)

Duração: 20 minutos (10h – 10h20)

Contexto da observação: Recreio

Situação observada

O Pedro estava na baliza a jogar futebol com os colegas (rapazes e raparigas). Quando os colegas se aproximavam da baliza, ele dizia repetidamente: “Joguem com pouca força, por favor, para não partir os óculos.” Enquanto o jogo decorria, o Pedro fazia monólogos sem sentido. No entanto, os colegas ignoravam os monólogos dele e o jogo continuou no ambiente divertido e sereno para todos, até a campainha tocar.

6ª OBSERVAÇÃO

(05 de junho de 2013)

Duração: 5 minutos (13h30 – 13h35)

Contexto da observação: Almoço

Situação observada

O Pedro saiu da sala de aula com quatro colegas, observando-se diálogo e risadas entre todos. Quando chegaram ao portão, passaram o cartão, e despediram-se uns dos outros. O Pedro foi para casa a pé na companhia de uma colega.

7ª OBSERVAÇÃO (06 de junho de 2013)
Duração: 20 minutos (10h – 10h20) Contexto da observação: Recreio
Situação observada
O Pedro estava no recreio a brincar com alguns colegas com uma garrafa de plástico. Ele parecia contente, e os colegas também. Dialogavam todos entre si e riam-se. Ali estiveram todos, durante o intervalo, naquela brincadeira. Quando tocou a campainha, o grupo dirigiu-se, para sala de aula, todo junto.

8ª OBSERVAÇÃO (06 de junho de 2013)
Duração: 60 minutos (13h30 – 14h30) Contexto da observação: Almoço
Situação observada
O Pedro estava a almoçar no refeitório com duas colegas. No fim do almoço o Pedro disse às colegas: “Vou um bocadito para o computador para a sala da UEEA, querem ir?”. As colegas responderam: “Agora não, obrigada, mas vai tu, nós estamos aqui, se quiseres voltar.” Passado 15 minutos, o Pedro regressou para junto das colegas e ali estiveram a conversar o resto do tempo.

9ª OBSERVAÇÃO (07 de junho de 2013)
Duração: 20 minutos (10h – 10h20) Contexto da observação: Recreio
Situação observada
O Pedro estava na sala da UEEA a jogar computador. Passado 5 minutos, foi ter com quatro raparigas que estavam a conversar e a ouvir música. Ainda ele ia no caminho em direção delas, quando uma delas gritou: “Pedro! Estamos aqui, queres vir para aqui? Estamos a ouvir umas músicas fixes!” O Pedro dirigiu-se a elas, e esteve a ouvir música com elas até ao fim do intervalo.

10ª OBSERVAÇÃO (07 de junho de 2013)
Duração: 60 minutos (13h30 – 14h30) Contexto da observação: Almoço
Situação observada

O Pedro estava a almoçar no refeitório com quatro colegas da turma (raparigas), dialogando entre si. No fim de almoço, o Pedro foi ter com os rapazes, que já estavam a jogar futebol, e perguntou se podia jogar. Os colegas disseram que sim e um perguntou: “Queres ficar na baliza como é hábito?” Ele acenou com a cabeça que “sim” e dirigiu-se para a baliza, dizendo ao colega que lá estava: “Vai para o campo, que eu defendo, assim estou mais protegido e ao sol as minhas baterias vão carregando”. O colega juntou-se a uma equipa e o jogo prosseguiu com diversão até tocar a campainha para entrada.

Anexo 27: Síntese das observações diretas do Pedro antes e após a intervenção**Síntese das observações diretas do Pedro antes e após a intervenção.**

Situações observadas		
	Pré-intervenção	Pós-intervenção
Recreio	O Pedro estava sozinho na sala da UEEA a jogar computador. O assistente operacional chamou-o para o exterior, ele veio, dirigiu-se a um grupo de colegas, algumas deram gargalhadas e afastaram-se. Duas colegas foram com o Pedro, mas ele esteve a brincar sozinho com um avião de papel, o que as levou a afastarem-se e a ele ficar sozinho.	O Pedro estava a conversar com quatro colegas no recreio.
	O Pedro estava sozinho, no espaço exterior, sentado no chão, encostado a uma parede, a mexer no telemóvel. Depois foi para a sala da UEEA.	O Pedro estava no recreio com oito colegas a jogar aos polícia e ladrões.
	O Pedro estava na sala da UEEA.	O Pedro estava a jogar futebol com os colegas.
	O Pedro estava sozinho, no espaço exterior, a brincar com um avião de papel.	O Pedro estava no recreio a brincar com alguns colegas com uma garrafa de plástico.
	O Pedro estava sozinho, no espaço exterior, a mexer no telemóvel.	O Pedro estava na sala da UEEA a jogar computador. Passado um bocado veio para o exterior, umas colegas estavam a ouvir música, chamaram-no para junto delas, ele foi e esteve com elas a ouvir música.
Almoço	O Pedro dirigiu-se sozinho para o refeitório, almoçou sozinho e foi para a sala da UEEA.	O Pedro estava no refeitório a almoçar com quatro colegas. No fim do almoço foi para o recreio conversar com as colegas e depois foi jogar futebol com os rapazes.
	O Pedro dirigiu-se sozinho para o refeitório, almoçou sozinho e foi para a sala da UEEA.	O Pedro estava a almoçar no refeitório com seis colegas. No fim de almoço foram para o exterior jogar “Uno”.
	O Pedro saiu da sala com os colegas sem verbalizar nada com ninguém e foi para casa a pé sozinho. (neste dia não têm aulas de tarde)	O Pedro saiu da sala com quatro colegas, havendo diálogo e risadas entre todos. Foi para casa a pé com uma colega. (neste dia não têm aulas de tarde)
	O Pedro estava sozinho a almoçar no refeitório. Quando acabou de almoçar esteve a mexer no telemóvel e depois foi para a sala da UEEA.	O Pedro estava a almoçar no refeitório com duas colegas. No fim de almoço foi para a sala da UEEA jogar computador. Passado um bocado regressou para junto das colegas e ali estiveram a conversar.
	O Pedro estava a almoçar sozinho no refeitório. Quando acabou de comer foi para a sala da UEEA.	O Pedro estava almoçar no refeitório com quatro colegas. No fim do almoço foi jogar futebol com os colegas.

Anexo 28: Guião da entrevista realizada à diretora de turma, antes da intervenção, e respetivo resultado

**GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À DIRETORA DE TURMA E
RESPETIVO RESULTADO
PRÉ – INTERVENÇÃO**

Exma. Senhora Professora:

A presente entrevista insere-se no Projeto de Intervenção sobre “Promoção de competências sociais através de jogos cooperativos na criança com Síndrome de Asperger”, que estou a realizar no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra, sob a orientação da Dr.^a Anabela Panão.

Para garantir a confidencialidade e o anonimato da criança e da família, atribuímos ao aluno deste estudo de caso, o nome fictício Pedro.

Esta entrevista destina-se a recolher informações sobre o Pedro e a sua inclusão na turma, que são essenciais para a planificação de uma intervenção mais adequada no sentido de promover competências sociais no aluno com Síndrome de Asperger.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho.

Agradeço a sua colaboração e disponibilidade. Muito obrigada!

1. Como diretora de turma recebeu algum apoio por parte da UEEA? Se sim, que tipo de apoio?

“Sim, a UEEA deu-me apoio, que incidiu mais no como lidar com o aluno em situações de crise.”

- 1.1. Como avalia esse apoio?

“Indispensável, mas insuficiente.”

2. Sente necessidade de adquirir mais conhecimento sobre a Síndrome de Asperger? Se sim, quais os aspetos sobre os quais pretende mais informação ou sente mais dúvidas?

“Sim, sem dúvida que sinto necessidade. Por exemplo, o que fazer para ele não recusar a realização dos exercícios propostos, para não interromper, constantemente, as aulas com conversas sem nexos, etc.)”

3. Como caracteriza a turma do Pedro, de um modo global?

“A turma é indisciplinada, pouco empenhada e pouco trabalhadora, com poucas regras, falta de valores, enfim... nada propícia à inclusão do Pedro.”

4. O Pedro frequenta todas as disciplinas em conjunto com a turma?

“Sim, frequenta todas as disciplinas do ensino regular e, para além disso, tem apoio de Educação Especial, 45 minutos, duas vezes por semana.”

5. Existem alunos problemáticos na turma? Se sim, porquê?

“Sim, muito problemáticos, porque já referi, a maioria não tem valores, regras, são mal educados, pouco recetivos à diferença e, como tal, causam constantemente muitos problemas em quase todas as disciplinas.”

6. O Pedro costuma apresentar problemas de comportamento nas aulas das diversas disciplinas? Se sim, exemplifique.

“Sim, apresenta bastantes problemas que se relacionam com o Síndrome de Asperger e, comparativamente com os outros alunos, ditos “normais”, são muito toleráveis, embora perturbem a aula. Por exemplo, interrompe as aulas muitas vezes com conversas que nada têm a ver com o contexto; tenta ter toda

a atenção do professor; levanta-se várias vezes do seu lugar; quando está sentado não está sossegado, virando-se imensas vezes para todos os lados; depois os colegas provocam-no e ele começa a chorar e aos gritos; recusa-se muitas vezes a realizar as tarefas. Agora já aceita melhor, mas antes não queria fazer trabalhos de grupo.... Tudo isto é característico da patologia, mas é muito complicado num contexto de aula e com este tipo de turma, que nada favorece, pelo contrário.”

7. Quais são as dificuldades, ao nível das competências sociais, a salientar no Pedro, na maioria das disciplinas?

“ As crises que ele tem várias vezes quando é contrariado, não saber esperar pela sua vez, não interagir com os colegas, não querer fazer trabalhos de grupo, enfim, não saber estar na aula.”

8. De um modo geral, como é que os alunos da turma ocupam o tempo dos intervalos e da hora de almoço?

“ Os rapazes jogam futebol, as raparigas conversam, mexem nos telemóveis, andam por aí a ouvir música.”

9. Ao nível lúdico, sabe quais são os interesses da turma?

“ A maioria é ver televisão, jogar computador e playstation, jogar à bola, ouvir música e andar de bicicleta.”

10. Considera que o Pedro está incluído na turma? Porquê?

“ Quer dizer, de um modo geral, acho que não, porque muitos elementos gozam com ele, não aceitam a sua diferença (também porque os interesses dele são totalmente diferentes). No entanto, existem alguns elementos, embora poucos, que o tentam incluir, mas ele como é assim também se afasta e isola-se muito. Na maioria dos intervalos ele quer estar fechado na sala da UEEA a jogar computador, daí que os momentos de interação social no recreio sejam quase nulos. Às vezes tem momentos em que se aproxima desses colegas e é aceite, mas é muito raro, porque os outros provocam-no.”

11. Forneceu informação sobre a Síndrome de Asperger aos professores da turma?
“ Não porque as docentes da UEEA forneceram informação a mim e a todos os docentes.”
12. A turma tem conhecimento que o Pedro possui Síndrome de Asperger?
“ Acho que sim, pelo menos têm obrigação de saber, porque as docentes de Educação Especial já vieram, várias vezes, às diversas disciplinas fazer ações de sensibilização para a aceitação da diferença. Inclusive, no início do ano letivo, foi dada informação aos alunos acerca do que é a Síndrome de Asperger, como se deveriam comportar e relacionar com o Pedro, e até foi dito onde fica sala da UEEA e foi feito o convite para lá irem sempre que quisessem, nem que fosse só para conhecer.”
13. Quais as estratégias que utiliza para sensibilizar a turma para a inclusão do Pedro?
“ Apelando à intervenção da docente de Educação Especial e intervindo diretamente, explicando as necessidades específicas do aluno, apelando para a compreensão e para a solidariedade, bem como para a interação com o aluno.”
14. Considera que o Pedro é vítima de bullying por parte da turma ou de outros colegas da escola? Se sim, porquê?
“ Sim, sem dúvida, não digo por todos os alunos, mas pela maioria sim. Gozam com ele, cospem-lhe, incitam-no a apresentar determinados comportamentos para se divertirem com as suas atitudes, batem-lhe (às vezes), chamam-lhe nomes, afastam-se dele e riem-se.”
15. Identifique as competências sociais que considera que o Pedro tem adquiridas.
“É empenhado, educado, responsável e disciplinado, à exceção dos momentos de crise e quando os colegas o provocam.”
16. A turma sabe o que fazer para promover as competências sociais neste colega?
“ Como já disse, a turma foi informada disso e eu estou sempre a alertar para o mesmo, só que não aplicam na prática o que é correto. Os poucos alunos

que tentam aplicar são gozados pelos outros e retraem-se também. Esta fase da adolescência também é complicada, porque se o líder do grupo goza, todos gozam ou são excluídos.”

17. Como caracteriza a relação do Pedro com os adultos na escola? E com os pares?

“ É muito boa. Com os adultos ele interage bastante bem, quer ser sempre ele a dirigir a conversa e não é capaz de iniciar e manter um diálogo com nexos, mas relaciona-se muito bem. Segundo informação da UEEA é uma característica típica desta Síndrome, relacionarem-se melhor com os adultos do que com os pares. Com estes é uma relação quase inexistente, muito pobre, porque como ele sente que não é bem recebido também se afasta cada vez mais.”

18. Quais as estratégias que utiliza para promover as competências sociais no Pedro?

“ Conversando com ele e prestando uma atenção muito individualizada, quer dentro, quer fora da sala de aula. Incentivando-o a brincar com os colegas no recreio, mas ele nunca quer, incentivando-o a observar alguns colegas dele para imitar comportamentos e atitudes corretas, mas a turma é mau exemplo.”

19. Como avalia a evolução do Pedro, ao nível das competências sociais, até ao momento?

“Acho que tem sido positiva, mas muito lenta, pois no que toca à interação social com os colegas, tem havido pouca evolução e é no recreio, entre eles, que se desenvolvem muitas competências sociais, mas, como já disse, com esta turma também é difícil este processo.”

20. Como avalia o sucesso escolar do Pedro até ao momento?

“ O sucesso do Pedro é bom, comparado com o resto da turma, se bem que já foi melhor, pois todos estes maus comportamentos da turma, baixam, por vezes, a sua autoestima, o que influencia o sucesso académico. No entanto, se perguntarmos ao Pedro como se sente, ele diz sempre que tem muitos amigos, que se sente feliz, etc., diz sempre tudo pela positiva.”

21. Como classifica a participação da família do Pedro na vida escolar do seu educando?

“ É uma participação muito positiva e empenhada, é uma família preocupada, consciente do problema do seu filho, participativa e responsável. Os pais do aluno seguem diariamente o trabalho deste, nomeadamente na realização das propostas de trabalho de casa. Deslocam-se à escola com frequência.”

22. Na sua opinião, a família tem colaborado neste caminho de promoção das competências sociais no Pedro? Se sim, de que forma?

“ Através de um acompanhamento eficaz do aluno, promovendo situações de convívio em ambientes fora do contexto familiar, dando-lhe exemplos de comportamentos socialmente corretos.”

Obrigada pela disponibilidade!

13/12/2012

Anexo 29: Guião da entrevista realizada à Encarregada de Educação, antes da intervenção, e respetivo resultado

**GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AO ENCARREGADO DE
EDUCAÇÃO DO ALUNO E RESPETIVO RESULTADO
PRÉ - INTERVENÇÃO**

Esta entrevista visa recolher informação importante para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção sobre Promoção de Competências Sociais, que estou a desenvolver com o seu educando.

No sentido de garantir a confidencialidade e o anonimato do seu educando e respetiva família, atribuímos ao seu filho o nome fictício Pedro, o qual iremos utilizar nesta entrevista e no desenvolvimento de todo o trabalho.

A entrevista será gravada em registo áudio e está dividida em duas partes: a primeira, estruturada, permitirá obter informação sobre a criança e respetiva família; a segunda parte, é composta por questões abertas, no sentido de dar espaço ao entrevistado para exprimir o que pensa e sente acerca da sua experiência enquanto mãe de uma criança com Síndrome de Asperger.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho.

Agradeço, mais uma vez, a sua disponibilidade e colaboração para participar neste Projeto.

PARTE I

DADOS PESSOAIS DO ALUNO

Nome do aluno: Pedro

Idade atual: 12 anos

Género: Masculino Feminino

Naturalidade: Coimbra

Concelho de Residência: Condeixa-a-Nova

Idade aquando do diagnóstico da Síndrome de Asperger: 7 anos

CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA

Composição do agregado familiar

Grau de Parentesco com a criança	Idade	Habilitações Literárias	Profissão
Pai	40	12º	Guia turístico (desempregado)
Mãe	34	12º	Gerente

PARTE II

DA GRAVIDEZ AO NASCIMENTO DO PEDRO

* Correu sempre tudo bem durante a gravidez? E com o parto? Foi uma gravidez planeada?

“Sim, correu tudo sempre bem, durante a gravidez e o parto. Foi uma gravidez planeada”.

* Que idade tinha quando o Pedro nasceu?

“Tinha 21 anos”.

OS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

* Como correram os primeiros anos de vida do Pedro? (onde esteve - creche, avós,...)

“Ele ficou comigo até 1 ano e meio e depois meti-o no infantário pela primeira vez. No primeiro dia chorou, não estava habituado, mas a partir daí foi normal. A relação com adultos e crianças era boa, pelo menos não tive razões de queixa da educadora. Depois quando ele mudou para outro infantário, quando tinha 4 anos, essa educadora começou a dizer que achava as atitudes do Pedro diferentes, refugiava-se debaixo das mesas quando havia alguma coisa que ele não gostava, não comunicava com a educadora e pronto, ela começou a achar que havia ali qualquer coisa estranha”.

* Com que idade é que o Pedro verbalizou as primeiras palavras? E frases?

“Tinha 4 anos quando verbalizou as primeiras palavras e 5 quando disse as primeiras frases”.

* O Pedro utilizava a linguagem não verbal? (gestos para comunicar, mimar canções, expressões faciais,...)

“Não, nunca, nem pensar, o Pedro nunca utilizou gestos, expressões, nada disso”.

* Apresentou dificuldades na coordenação motora ao nível da motricidade fina? (agarrar pequenos objetos, pintar, desenhar,...) E ao nível da motricidade grossa? (correr, saltar,...)

“O Pedro já começou a andar muito tarde, o Pedro nunca gatinhou. O Pedro começou a andar, tinha 2 anos e meio, automaticamente levantou-se e começou a andar, não houve aquela fase de transição do gatinhar. Ele quando era mais bebé pegava as coisas de uma maneira diferente dos outros, por exemplo, mesmo agora ele pega na caneta de uma maneira esquisita, diferente da nossa. Desde pequenino sempre teve dificuldade a agarrar a bola, a chutar, a correr e saltar, embora agora esteja um pouco melhor”.

* Recorda-se de algumas brincadeiras que o Pedro gostava mais? (brincar ao faz de conta, puzzles, ...)

“Quando era pequenino adorava brincar com tachos, colheres de pau, talheres, utensílios de cozinha. Mas brincava apenas a bater uns objetos contra os outros, não brincava ao faz de conta com esses objetos. E não queria jogos, nem carros, nem motas, nem legos, se lhe dava esse tipo de brinquedos ele atirava tudo pelo ar. Só queria mesmo era os utensílios da cozinha”.

O DIAGNÓSTICO

* Quando começou a notar que o Pedro apresentava alterações no desenvolvimento? Quem notou? (se foi a família, a educadora, o médico, ...) Que tipo de alterações notou? (atraso motor, de linguagem, isolamento, interesses restritos e obsessivos, dificuldade em manter o contato ocular, pouco interesse na interação social,...) Como reagiu? (emocionalmente) Que providência tomou? (se pediu apoio e a quem, se recebeu apoio e de quem, ...)

“Eu sempre achei que o Pedro tinha atitudes estranhas, fazia crises, muitas birras, esperneava e gritava quando era contrariado, mas ao mesmo tempo eu julgava que fosse próprio da idade e da personalidade dele.

Quando ele entrou para a escola primária, a professora conversou comigo, disse-me que achava as atitudes dele estranhas, que ele não aceitava nem cumpria ordens e regras, recusava-se a fazer as atividades, e perguntou-me se eu não me importava de ir a uma consulta de desenvolvimento com o Pedro ao pediátrico. E pronto, eu disse logo que sim, as primeiras sessões foram consultas só de desenvolvimento, a quarta sessão já foi mesmo de Síndrome de Asperger.

O choque na família não foi muito grande, porque interiormente já sentíamos que havia alguma coisa, não sabíamos era o quê, como é que se chamava. Quando nos disseram que era Síndrome de Asperger e nos explicaram em que se baseava, até nos sentimos aliviados, porque assim já compreendíamos as atitudes do Pedro. No pediátrico deram-nos imenso apoio, explicaram-nos quais as melhores formas de agir com o Pedro, ficámos muito satisfeitos, ajudou-nos muito a saber como lidar com ele”.

*Que impacto teve o diagnóstico na estrutura familiar? (ao nível emocional, da organização familiar, da atitude perante o seu filho, ...)

“Como já disse, não teve praticamente impacto nenhum porque nós já sentíamos que alguma coisa não estava bem. O diagnóstico para nós foi um alívio muito grande, porque assim ficámos a compreender melhor as atitudes do Pedro e a saber que não eram da idade, mas sim características daquela doença”.

PERCURSO ESCOLAR

*Sei que o Pedro frequentou o Jardim de Infância. Como descreve a sua adaptação ao Jardim de Infância? (focar: interação com adultos e crianças, comportamentos que notou em casa, desenvolvimento cognitivo, se recebeu apoio e de quem, ...)

“A adaptação do Pedro foi normal, embora com comportamento um pouco estranho, muitas birras, não cumpria as ordens, mudava de humor frequentemente, escondia-se debaixo das mesas quando era contrariado, etc. Mesmo com este comportamento, a educadora nunca me alertou para ir ao pediátrico, também achava que era feitiço dele”.

*E a adaptação ao 1º ciclo como ocorreu? (focar: interação com adultos e crianças, comportamentos que notou em casa, desenvolvimento cognitivo, se recebeu apoio e de quem, ...)

“A adaptação ao 1º ciclo foi boa, falava bem com os adultos, era bem-educado. O único problema que tinha era aqueles comportamentos estranhos como tinha no jardim de infância, que a professora achou estranhos. Por incrível que pareça, ele recusava-se a fazer as atividades mas tinha sempre boas notas nos testes. Ele sempre se mostrou muito infantil para a sua idade”.

*E relativamente ao 2º ciclo? (focar: interação com adultos e crianças, comportamentos que notou em casa, desenvolvimento cognitivo, se recebeu apoio e de quem, ...)

“A adaptação ao 2º ciclo foi semelhante, com os mesmos comportamentos, cada vez mais birras e mais imaturo. Por causa das constantes crises, eu estava constantemente a ser chamada à escola. Como os seus interesses e brincadeiras sempre foram muito diferentes dos outros, os colegas não brincavam com ele e gozavam-no imenso”.

*O Pedro, no ano letivo 2011/12 mudou de residência e, conseqüentemente, de escola. Como descreve a adaptação do seu educando a estas mudanças? Se houve dificuldades, neste momento, nota melhorias? Descreva-as.

“Com a mudança de escola o comportamento estranho do Pedro manteve-se, e agravou-se no aspeto da interação com os colegas, também porque acho que a turma dele não favorece nada a inclusão, tem elementos pouco sensíveis para a diferença e mal educados. Relativamente às crises acho que melhoraram bastante, porque esta escola resolve os problemas internos com o Pedro, não me está sempre a chamar, e eu acho que ele sente mais respeito pelos professores e controla melhor o seu comportamento. Na outra escola quando o Pedro fazia uma birra a forma de resolver a situação era ligarem-me para ir á escola busca-lo. Nesse aspeto melhorou muito. Nesta escola as pessoas conhecem o problema do Pedro e sabem lidar com ele”.

O PEDRO NO CONTEXTO ESCOLAR

*Tem conhecimento do comportamento do Pedro nos diversos contextos da Escola? (aulas, recreio, hora de almoço) Como é que tem esse conhecimento? (através da Diretora de Turma, da professora de Educação Especial., porque observa, porque conversa com outros pais ou colegas do seu filho, ...) Se sim, descreva o comportamento do seu filho.

“O que sei do comportamento do Pedro é através da professora de Educação Especial e da diretora de turma, principalmente quando o Pedro tem crises mais graves, em que me telefonam para ir à escola conversar sobre a situação, o que aconteceu esporadicamente. Através das professoras, sei que o Pedro passa muito tempo na sala da Unidade de Autismo, na hora de almoço e recreio, não brinca quase nada com os colegas. Nas aulas está sempre a falar sozinho, tem dificuldade em ouvir o professor porque quer ser sempre ele a falar, interrompe constantemente com conversas fora do contexto.

Às vezes também sei do comportamento do Pedro pelo que ele conta em casa, o que é raro acontecer, porque ele é muito fechado com ele próprio, mas quando lhe fazem algo que não gosta, ele conta em casa e depois eu telefono às professoras para ver se sabem o que aconteceu e me explicarem, para ver se é verdade. Até agora o que o Pedro conta, tem sido sempre verdade, não o tenho como mentiroso”.

*Sabe se o seu filho tem amigos na escola? E fora da escola? (se convida os amigos para a festa de aniversário ou para brincar com ele em casa, se brinca com amigos fora da escola,..)

“Não tem amigos, o Pedro é muito infantil, tem brincadeiras e conversas sem pés nem cabeça, e os colegas afastam-se dele, não têm paciência para ele, porque ele não sabe estar com os outros, por isso não tem amigos. Os amigos dele são a família e os professores, só. Neste momento não fazemos festas de aniversário porque já fizemos e foi um desgosto muito grande para o Pedro porque só apareceram duas colegas, e o Pedro ficou muito em baixo. Não lhe queremos dar esse desgosto outra vez, por isso não fazemos festas, aliás fazemos mas só com a família. Ele não brinca fora de casa, quando sai da escola vai logo para casa e está a ver televisão, a jogar computador, ou então vai andar de bicicleta sozinho”.

*Para si o seu educando está incluído na turma? Considera que a turma do Pedro favorece a sua inclusão socioeducativa? Porque tem essa opinião?

“Para mim o Pedro não está incluído, de maneira alguma, esta turma não favorece nada a inclusão, gozam com ele, não respeitam a diferença, são mal educados, não têm regras, etc. Depois o Pedro não sabe lidar com os outros devido à doença, os outros também não sabem nem querem aprender a lidar com ele e excluem-no”.

*Considera que o Pedro, por vezes, é vítima de bullying? Porquê?

“Sim sem dúvida, o Pedro é vítima de bullying, os colegas gozam com ele, às vezes batem-lhe, chamam-lhe nomes, cospem-lhe, entre outras coisas”.

*Descreva as suas maiores preocupações quanto ao seu filho na escola.

“Para além do sucesso académico, que até agora tem sido bom, tenho receio que ele baixe as notas, dado o contexto desta turma, que não ajuda nada. Para além disso, preocupa-me imenso saber que o meu filho não tem amigos, que ninguém quer fazer trabalhos de grupo com ele e que passa os intervalos e horas de almoço sempre sozinho. Gostava que ele tivesse pelo menos alguns amigos, não quero que ele se dê bem com toda a turma, porque as pessoas sem problemas também não estabelecem amizades com todas as pessoas do grupo”.

O PEDRO NO CONTEXTO FAMILIAR

* Como descreve o comportamento do Pedro no contexto familiar? (manifesta estereótipias ou comportamentos repetitivos? Quais? Em que situações? Tem interesses obsessivos?)

“O Pedro gosta de estar sozinho a fazer o que ele gosta, quando é contrariado desencadeia crises, fecha-se no quarto, esperneia, grita, às vezes, vira-se a mim. Depois passa-lhe a crise e vem ter comigo. Só me quer a mim para ajudar nos deveres da escola, quando tem que esperar que eu acabe de fazer o que estiver a fazer, não é capaz de esperar, faz crise, chora, grita. Tento contrariá-lo, só o deixo fazer o que ele quer quando assim o entendo, pois ele precisa de regras. Mas quando é contrariado reage mal, faz crises. Não tem estereótipias, nunca teve, mas dá muita importância a pormenores, por exemplo, se umas calças tiverem um pingo, por muito pequeno que seja, já não as quer e tem que trocar de calças, caso contrário, começa a gritar e a

espernear. Adora tudo o que tem a ver com ciência, com astronautas, cientistas, medicina, etc., é obcecado com esse tipo de coisas”.

* Quais os jogos, interesses e atividades que o seu filho gosta mais?

“Jogar no computador, ver televisão, andar de bicicleta sozinho, jogar Uno, jogar futebol, jogos de memória, o jogo da forca, entre outros”.

*Na sua perspetiva, como caracteriza o seu filho? (calmo, agitado, sociável, nervoso, alegre, teimoso, etc.)

“O Pedro é muito teimoso, nervoso, alegre, sociável (mas não sabe como ser adequadamente sociável e todos se afastam), inteligente e feliz. Apesar de tudo, acho que ele é muito feliz, tem boa auto estima”.

* Descreva o comportamento do Pedro nas seguintes situações:

- Numa festa de aniversário:

“O Pedro não manifesta interesse em ir a festas, vai porque nós vamos. Chegando lá mete conversa com toda a gente, mesmo sem conhecer, mas tem uma conversa sem nexo, de modo que as pessoas ficam a olhar para ele, como se ele fosse um “extraterrestre”. Adora ter estas conversas com os adultos. Quando há crianças mais novas, também gosta de brincar com estas porque impõe as regras que quer, mas é um tipo de brincadeiras e atitudes muito infantis para a sua idade”.

- Num passeio a pé ou de bicicleta:

“O Pedro só sai para andar de bicicleta quando quer, se não quiser não vale a pena atear porque ele desencadeia logo uma crise. Mesmo assim, às vezes saímos os três, eu, ele e o pai, e a meio do caminho, ele implica com qualquer coisa ou lembra-se de alguma coisa que não está do seu agrado e faz crise. Ainda um dia destes, só porque eu lhe disse para ir para a borda da estrada porque vinha lá um carro, atirou com a bicicleta para o meio da estrada e desatou a correr para casa a chorar e aos gritos”.

- Num hipermercado:

“O Pedro nunca quer ir às compras connosco, as poucas vezes que vai, está sempre muito nervoso a perguntar quando vamos embora e, às vezes, fica tão nervoso, que faz chichi pela pernas abaixo”.

- Numa ida ao médico:

“O Pedro aceita sempre ir ao médico porque é o seu interesse obsessivo, ele adora medicina e tudo o que esteja relacionado. O problema é que quer ser sempre ele a falar, coisas sem nexos, e não deixa o médico falar, está sempre a interrompê-lo, como se ele soubesse tudo. Quando o médico o contraria, também desencadeia crises que, por vezes, duram até casa e para o resto do dia”.

*Preocupa-se em desenvolver competências sociais no seu educando?

“Claro que sim, sem dúvida, mas não tem sido fácil. Acho que a escola seria o lugar ideal para isso através da interação com os colegas, mas esta turma não ajuda nada, pelo contrário, ainda dificulta mais”.

*Que estratégia utiliza para promover a aquisição dessas competências?

“Nós tentamos por tudo que o Pedro saia de casa, contate com outras pessoas, brinque com outras crianças, mas não tem sido fácil porque ele não quer e, como já disse, quando o contraiamos, ele desencadeia crises. Tentamos sempre explicar-lhe que ele deve pedir ajuda quando precisa, cumprimentar as pessoas, pedir “por favor”, agradecer, pedir desculpa, etc. Isso ele até vai fazendo, o pior mesmo é saber aplicar no momento adequado e interagir com os colegas, dado que eles não compreendem. Por exemplo, ele adora jogar futebol e sei, pelos professores, que ele tentou aproximar-se dos colegas para jogar, mas como ele quer impor as suas regras e os colegas não têm paciência para ele, nem querem compreendê-lo, excluíram-no do jogo. O mesmo aconteceu com o clube do xadrez, de que ele gosta muito, só que ele quer jogar com as regras que ele inventa e depois dá chatice. Motivo-o para a partilha, aliás comprei-lhe uma bola de futebol mesmo para ele levar para a escola para estimular a partilha e para ele brincar nos intervalos, mas ele empresta a bola aos colegas e estes não o incluem no jogo. É muito complicado, sei que não é um trabalho fácil nem para nós, família, nem para a escola”.

*Refira as competências sociais que considera que o seu filho tem adquiridas.

“O Pedro tem poucas competências sociais adquiridas apesar de todo o esforço da família e da escola. Ele, às vezes, pede ajuda quando precisa, outras vezes não pede, não controla o seu temperamento e desencadeia crise; sabe agradecer e pedir “por

favor”, mas só o faz às vezes; espera pela sua vez durante muito pouco tempo e sempre a mexer-se e a falar sozinho; inicia uma conversa, mas sem nexos; e partilha com os outros os seus pertences, por exemplo a bola”.

*Se tivesse que descrever o seu filho a alguém que não o conhecesse, como o faria?

“É um menino com muitas capacidades, feliz e inteligente, mas é preciso ter muita paciência para o compreender e saber lidar com ele”.

* Segundo vários autores, a criança com Síndrome de Asperger por vezes pode ter outras patologias associadas, como Hiperatividade com Défice de Atenção, Perturbações do Sono, Perturbações Alimentares, Depressão e Ansiedade, entre outras. O Pedro tem algumas destas patologias ou outras? Toma alguma medicação?

“O Pedro tem Défice de Atenção, e toma Ritalina, se não tomar esta medicação fica muito inquieto e desatento”.

Obrigada pela disponibilidade!

14/12/2012

Anexo 30: Guião da entrevista realizada à Encarregada de Educação, após a intervenção, e respetivo resultado

**GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AO ENCARREGADO DE
EDUCAÇÃO DO ALUNO E RESPETIVO RESULTADO
PÓS - INTERVENÇÃO**

1. Do feedback que o seu filho foi partilhando em casa sobre as sessões, acha que estas foram aliciantes para ele?
“Sim, ele gostou muito, estava sempre à espera de nova sessão, só falava nisso, não sei bem se era pelos colegas se pela Patrícia. Agora que já acabou já me mencionou que tem medo que os colegas se afastem dele outra vez”.
2. Considera que houve mudanças no comportamento do seu filho com a participação neste Projeto? Se sim, descreve-as de forma sucinta.
“Penso que sim, visto que as crises diminuíram, já não são tão frequentes, talvez porque se sinta mais compreendido e mais incluído na turma, principalmente no contexto do recreio”.
3. Acha que o seu filho adquiriu mais competências sociais? Se sim, dê exemplos.
“Sim, adquiriu algumas competências que não tinha. Por exemplo, já sabe aguardar durante mais tempo pela sua vez para falar, compreende melhor alguns gestos e expressões, pede mais vezes ajuda quando necessita, verbaliza “obrigado” e “se faz favor” nas situações adequadas com mais frequência e de forma espontânea, cumpre mais as regras dos jogos, entre outras. Mas sinceramente acho que ainda lhe falta adquirir muitas competências sociais, ainda tem muito que aprender e compreender, saber estar em sociedade. Apesar de tudo foi muito bom, está bastante melhor. Em contexto familiar já demonstra mais interesse em frequentar espaços sociais. Vai devagarinho”.
4. Nota que o seu filho tem mais motivação para interagir com as outras pessoas? Se sim, exemplifique.
“Acho que sim, está mais sociável. Por exemplo, antes não queria sair de casa nem para ir às compras, agora já pergunta quando vamos ao Fórum; antes nunca queria ir para a Praça brincar com as outras crianças, agora já pede para ir; já gosta de estar a conviver com pessoas que vão lá a casa... Gosta muito mais de socializar com outras pessoas. No entanto, ele sempre teve iniciativa, talvez do outro lado é que não, pois nem todos estão abertos a lidar com o que não conhecem. Ele sempre se sentiu à vontade para ... não tinha era a “resposta” que procurava, mas nunca deixou de procurar interagir com os outros, muitas vezes já não o fazia na escola porque já sabia qual seria a resposta por parte dos colegas”.

5. Numa situação social, por exemplo, uma festa de aniversário ou outra similar, observa diferenças no comportamento do seu filho? Quais?

“Sim, noto algumas, especialmente a vontade de querer estar sempre mais tempo a brincar com os outros, antes estava sempre a pedir para ir embora. Só que noto que as brincadeiras que ele tem não são próprias para a idade dele. Os interesses que deveria ter com os atuais 12 anos, não são os que são “considerados” para a idade, na sociedade. Ainda este sábado foi a uma festa de anos de um amigo da família, de 5 anos, e ele conseguia-se destacar do resto do grupo devido a certas atitudes que tomava, pois como disse não sabe estar em sociedade, nem compreender que não deve fazer “aquilo” por mais que uma pessoa o chame a atenção. Quando o faço ele fica revoltado, pois no fundo sabe que eu tenho razão, mas não se consegue controlar. Começa uma conversa com pessoas que não conhece, conversas essas que como nós dizemos, “sem pés nem cabeça”. Isso faz-me sentir mal ao observar a situação de fora, porque as pessoas também não compreendem e ficam a olhar, como se fosse um “Extraterrestre”. Isso é uma das coisas que eu considero importante, que ele precisa de mudar rapidamente, aprender a ter uma conversa com pés e cabeça. Já está melhor do que estava, mas ainda tem que aprender muito”.

6. Acha que o seu filho está mais sociável?

“Como disse anteriormente, acho que está mais sociável, ou melhor sabe estar melhor em sociedade, e na escola está muito melhor, no recreio sei, por ele e pelos professores, que já brinca com os colegas. Sempre o achei uma criança sociável, deixou de o ser porque os outros não o compreendiam e então criticavam, gozavam e afastavam-se. Assim ele também se afastava, acabando por se isolar”.

7. Sente que o seu filho está mais incluído na turma, sendo melhor aceite e compreendido pela maioria dos colegas?

“Nesta questão não poderei responder com a “certeza”, mas pelo que ele diz e pelo que falo com alguns professores, ele já interage com a maioria dos colegas, especialmente nos intervalos. É curioso que o “grupo de amigos” no facebook, desde janeiro teve um aumento de 50%, por isso não sei se é um bom sinal ou mau. Eu acho que ele continua a ser vítima de bullying por parte de algumas colegas, mas no geral acho que é melhor aceite e incluído. Sinto que o meu filho é mais feliz na escola desde a intervenção da professora, apesar de ele sempre ter assumido que era feliz e que adorava ir para a escola. Efetivamente, eu acho que, antes, ele não era assim tão feliz. Ninguém pode ser feliz quando gozam connosco, rejeitam-nos, chama-nos nomes, etc. Felizmente, agora isso quase não acontece, apenas por alguns colegas”.

8. Ainda acha que o seu filho é vítima de bullying?

“Sim, como acabei de dizer, todos os dias, pelo menos por parte de algumas colegas da turma. Gozam com ele, chamam-lhe nomes, dizem para ele baixar as calças para gozarem com ele, para dar beijos a outras colegas, para apalpar o rabo, etc.”.

9. Existe algum aspeto que não tenha sido contemplado neste questionário e gostasse de referir? Se sim, indique-o.

“Quero agradecer-lhe todo o trabalho que desenvolveu com o Pedro e com a turma, ele melhorou bastante, apesar de ainda ter muito para aprender. Considero que ele é uma criança com grandes capacidades, é amigo dos seus amigos. Tenho a certeza que será um grande homem e um ótimo profissional. É a minha vida! Muito obrigada por tudo! ”.

Muito obrigada pela disponibilidade e colaboração.

03/06/2013

Anexo 31: Guião da entrevista realizada à docente de Educação Especial, após a intervenção, e respetivo resultado

GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E RESPETIVO RESULTADO

PÓS - INTERVENÇÃO

Exma. Senhora Professora:

A presente entrevista destina-se a recolher informação sobre o comportamento do Pedro a fim de ser efetuada a avaliação do Projeto de Intervenção: “Promoção de Competências Sociais através de Jogos Cooperativos na Criança com Síndrome de Asperger”, que decorreu nesta escola com o 7º C, entre 08 de janeiro e 28 de maio do presente ano.

Mais uma vez lembro que para garantir a confidencialidade e o anonimato da criança e da família, atribuímos ao aluno o nome fictício Pedro.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho.

Agradeço a sua colaboração no preenchimento do referido questionário. Muito obrigada!

1. Desde o início do Projeto de Intervenção até ao momento observou alterações no comportamento do Pedro?

Sim

Não

- 1.1. Se “Sim”, refira quais as alterações.

“Verificaram-se situações em que o Pedro preferiu ficar com os colegas do que vir para a UEEA.”

2. Acha que o Pedro adquiriu mais competências sociais?

Sim

Não

- 2.1. Se “Sim”, refira quais.

“Inicia a interação e mantém-se com os colegas mais tempo, embora nem sempre esta interação seja adequada.”

3. Pelo que observa no recreio e hora de almoço, quando é oportuno, acha que o Pedro interage mais com a turma nas brincadeiras e conversas?

Sim

Não

4. Nos intervalos e hora de almoço o Pedro passa a maioria do tempo na UEEA?

Nunca

Raramente

Às vezes

Muitas vezes

Frequentemente

5. Desde a Intervenção quais são as modificações mais notórias na forma de ser/estar do Pedro?

Em situações de elevada ansiedade ou stress, tem mais autocontrolo, conseguindo evitar crises comportamentais.

Consegue controlar melhor o seu comportamento, ignorando os fatores desencadeadores de stress.

Reage de forma mais adequada à crítica.

Mantém contato físico mais apropriado, especialmente com os colegas.

- Consegue manter e controlar melhor as interações com os outros, de maneira contextual e socialmente apropriadas.
- Controla melhor as suas emoções e impulsos.
- Monopoliza menos a atenção do professor.
- A recusa perante a realização de algumas atividades é menos frequente.
- Não se recusa tantas vezes a trabalhar em grupo.
- Outra opção. Qual?
“Iniciativa na interação, maior cumprimento de regras.”

6. Ao longo da Intervenção, o Pedro teve crises comportamentais?

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Frequentemente

7. Sente que o Pedro está mais incluído na turma?

- Sim
- Não

8. Considera que a turma do Pedro já facilita mais a sua inclusão sócio-educativa?

- Sim
- Não

9. Existe algum aspeto que não tenha sido contemplado neste questionário e gostasse de referir? Se sim, indique-o.

“Acho que só alguns elementos da turma facilitam a sua inclusão. O Pedro está incluído numa turma difícil em termos comportamentais (desafio da autoridade do professor; incompreensão das estratégias diferenciadas aplicadas com o Pedro, muito embora as necessidades especiais do colega muito lhes tenham sido explicadas).”

Obrigada pela disponibilidade!

11/06/2013

Anexo 32: Resultado do questionário aplicado aos docentes da turma antes da intervenção

**RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA
TURMA
PRÉ – INTERVENÇÃO**

Total de docentes = 11

33. Durante o seu percurso profissional teve formação para trabalhar com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e/ou Síndrome de Asperger?

Sim = 3	Não = 8
---------	---------

34. Alguma vez trabalhou com alunos com Síndrome de Asperger?

Sim = 5	Não = 6
---------	---------

- 34.1. Se respondeu sim, com quantos alunos trabalhou, incluindo o presente ano letivo?

Menos de 5 = 5	Entre 5 e 10 = 0	Mais de 10 = 0
----------------	------------------	----------------

35. A Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo (UEEA) desta escola forneceu-lhe informação sobre a Síndrome de Asperger?

Sim = 11	Não = 0
----------	---------

- 35.1. Se respondeu sim, como classifica essa informação para a sua prática pedagógica, considerando que o aluno com Síndrome de Asperger faz parte da sua turma?

Insuficiente = 0	Suficiente = 2	Bom = 7	Muito bom = 2
------------------	----------------	---------	---------------

36. Sente necessidade de adquirir mais conhecimento sobre a Síndrome de Asperger?

Sim = 3	Não = 8
---------	---------

36.1. Se respondeu sim, quais os aspetos sobre os quais pretende mais informação ou sente mais dúvidas?

- *“Informação mais sistematizada sobre como agir face aos diversos comportamentos.”*
- *“Como motivar os alunos quando não querem realizar os exercícios.”*
- *“Como me fazer obedecer.”*
- *“Saber intervir numa situação de crise com o aluno em questão.”*

37. Considera que o seu papel é fundamental na inclusão de alunos com Síndrome de Asperger? Justifique.

Sim = 9	Não = 2
---------	---------

- *“Sim, sensibilizando os alunos para a necessidade de integração e através do meu exemplo demonstrar essa importância da inclusão.”*
- *“Sim, no reforço positivo a dar ao aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.”*
- *“Sim, o professor é o mediador e estando alertado para a problemática será o elo de ligação entre o aluno e o resto da turma.”*
- *“Sim, a inclusão destes alunos passa pela aquisição de rotinas que eu posso ajudar a implementar.”*
- *“Não, porque acho que o caso do Pedro talvez não seja um caso típico desta Síndrome, pelo que não sinto que o meu papel seja assim tão importante.”*
- *“Sim, para ajudar o aluno na sua total integração, melhorar a prática pedagógica no sentido de ir ao encontro das necessidades deste aluno.”*
- *“Sim, na socialização destes com a restante turma.”*

38. Quando planifica as atividades faz diferenciação pedagógica nas atividades para o Pedro? Diga porquê.

Sim = 9	Não = 2
---------	---------

- *“Não, porque ele revela grandes capacidades cognitivas e empenhado acata as orientações da professora.”*
- *“Sim, de modo a obter sucesso escolar e a motivá-lo para a aprendizagem.”*

- *“Sim, o aluno em causa não precisa em termos cognitivos de adaptações, mas claro que em termos relacionais tenho outra atenção, outra “paciência” e tenho que “jogar” com ele.”*
- *“Não, em virtude de até agora o aluno ter atingido os objetivos propostos.”*
- *“Nem sempre faço, porque o aluno não necessita e porque é benéfico para ele o contato em trabalho de grupo para controlar a tendência deste em isolar-se e realizar os trabalhos individualmente.”*
- *“Por norma não, só nos momentos formais de avaliação é que as atividades são diferenciadas.”*
- *“Sim, porque o aluno tem algumas dificuldades motoras e se os exercícios são demasiado difíceis, diz logo que não faz, sem sequer ter experimentado.”*
- *“Não, porque o Pedro tem grande apetência para as Ciências Naturais, não apresentando qualquer dificuldade de aprendizagem.”*
- *“Sim, para ir ao encontro das características/necessidades do aluno.”*
- *“Não, porque o aluno acompanha perfeitamente os colegas., muitas vezes até melhor.”*

6.1 Se respondeu “Sim” que tipo de diferenciação introduz?

- *“Dou-lhe mais tempo para fazer a atividade, por exemplo.”*
- *“Diferenciação relacional.”*
- *“Por vezes, os testes são mais curtos, mas o grau de dificuldade das questões é a mesma que para os restantes alunos.”*
- *“Interação verbal, mais tempo na execução dos trabalhos, tipo de prova, avaliação dos trabalhos.”*

39. Costuma desenvolver trabalhos em grupo?

Nunca	0
Raramente	8
Várias vezes	0
Frequentemente	3

40. Como são formados os grupos?

Escolha aleatória do professor	2
Escolha dos alunos	4
Decisão do professor	5

41. O grupo de trabalho do Pedro é sempre o mesmo do início ao fim do ano lectivo?

Sim = 0	Não = 11
---------	----------

42. Dos aspetos que se seguem quais os que considera que melhor caracterizam o Pedro?

Interesses obsessivos focalizados em determinados assuntos	7
Presença de habilidades invulgares (por exemplo, excelente memorização)	7
Pensamento concreto	2
Interpretação à letra e, conseqüente, incapacidade para interpretar metáforas e ironias	2
Dificuldade na comunicação não-verbal (contacto ocular, uso de expressões faciais, gestos e movimentos corporais)	3
Falta de auto-censura (diz tudo o que pensa)	7
Dificuldade na coordenação motora grossa	1
Dificuldade na coordenação motora fina (nomeadamente a escrita)	6
Capacidade reduzida para estabelecer amizades	6
Dificuldade na compreensão e expressão de emoções	4
Presença de estereotípias	2
Repetição de palavras e/ou frases (ecolália)	3

43. Quais as estratégias que utiliza para promover a aquisição de competências sociais no Pedro?

Informar a criança sobre formas alternativas de pedir ajuda	1
Ensinar a criança a iniciar, manter e terminar brincadeiras sociais ou conversas	3
Alertar o aluno quando demonstra um comportamento socialmente incorreto	11
Encorajar e motivar os alunos a interagirem com a criança	8
Proporcionar atividades em grupo atrativas para todos	3
Exemplificar as formas de relacionamento com os outros	1
Encorajar potenciais amizades	2
Ensinar a criança a observar as outras crianças, para que ela tenha indicação sobre o que fazer	5
Ensinar a criança a ser flexível, cooperativa e capaz de partilhar	5
Desenvolver a linguagem corporal	1
Ajudar a expressar emoções	1
Encorajar a criança a participar em jogos cooperativos	1

44. Considera que a turma do Pedro facilita a sua inclusão sócio-educativa?

Sim = 1	Não = 10
---------	----------

12.1 Explique a resposta anterior.

- *“A turma apresenta dificuldades no cumprimento de regras.”*
- *“Nem todos estão disponíveis para o aceitar, além de terem comportamentos incorretos.”*
- *“São muito infantis, alguns mal formados, sem valores e com paciência para desenvolver as relações sociais.”*
- *“A turma é extremamente indisciplinada e incumprida de regras, o que dificulta a integração do aluno.”*
- *“No início do ano letivo foi difícil manter a rotina e o sistema para conseguir trabalhar com o aluno. Por outro lado, os pais dos restantes alunos não estão convenientemente informados sobre a necessidade de inclusão e quais os benefícios que transporta para os seus filhos. Os Encarregados de Educação apenas detetam problemas na inclusão deste aluno na turma.”*
- *“A turma tem muitos alunos que, repetidamente, incorrem em comportamentos incorretos.”*
- *“Sim, porque apesar do nem sempre se verificar, muitas vezes os colegas cooperam com o Pedro e integram-no nas suas conversas.”*
- *“Pouco recetivos à diferença, provocam o aluno*
- *“A turma possui alguns alunos que perturbam o desenvolvimento normal das atividades.”*
- *“Há elementos na turma que perturbam o normal funcionamento das aulas, e que, por vezes, têm atitudes pouco corretas para com o colega.”*

45. Existe algum aspeto que não tenha sido contemplado neste questionário e gostasse de referir? Se sim, indique-o.

- *“Devia haver mais formação e explicitação desta e doutras situações de NEE para os pais e para os alunos. Apenas se soubermos, podemos melhorar comportamentos. E isso é Educação!”*
- *“Há dias em que o Pedro está mais agitado com mais dificuldade em se manter em silêncio, enquanto a professora ou os colegas estão a falar.”*

12/12/2012

Anexo 33: Resultado do questionário aplicado aos docentes da turma após a intervenção

**RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA
TURMA**

PÓS - INTERVENÇÃO

Total de docentes = 11

1. Desde o início do Projeto de Intervenção até ao momento observou alterações no comportamento do Pedro na sala de aula?

Sim = 7	Não = 4
---------	---------

- 1.1. Se “Sim”, refira quais as alterações.

- * *“Interage mais com os colegas.”*
- * *“Maior alheamento.”*
- * *“Maior interação com os colegas.”*
- * *“Dirige-se mais vezes aos colegas que o provocam, provocando-os também. De um modo geral, tem uma atitude menos pacífica.”*
- * *“Mais interativo com os colegas, mais irrequieto.”*
- * *“Maior instabilidade e comportamentos inadequados (responde às provocações dos colegas, conversas paralelas com os colegas)*
- * *Conversa muito mais com os colegas, o que é um ponto positivo, mas também, por vezes, perturba a aula.”*

2. Considera que o Pedro está mais recetivo ao trabalho em grupo?

Sim = 4	Às vezes = 4	Não = 3
---------	--------------	---------

3. Comparando com o período antes da Intervenção, acha que agora a maioria da turma... (selecione uma ou mais opções)

Tem mais tolerância e paciência com o Pedro	5
Respeita mais o Pedro	8
Compreende melhor o Pedro	7
Tenta incluir mais o Pedro nos trabalhos de grupo	6
Partilha mais as conversas com o Pedro	7
Ajuda mais o Pedro	6
Não goza tanto com o Pedro	8
Reage de igual forma com o Pedro	2

4. Acha que o Pedro adquiriu mais competências sociais?

Sim = 8	Não = 3
---------	---------

- 4.1. Se “Sim”, refira quais.

- * “Relaciona-se com todos os colegas da turma.”
- * “Interage mais com os colegas. Não o vejo tantas vezes sozinho.”
- * “Tem mais autocontrolo em situações de stress, mantém contato físico mais apropriado, controla melhor as suas emoções e impulsos, monopoliza menos a atenção do professor.”
- * “Relacionamento com o outro, mais interativo.”
- * “Interage melhor com os seus colegas.”
- * “Nota-se uma maior interação com os colegas.”
- * “Mostra mais interesse em estar com os colegas.”
- * “Controla melhor o seu comportamento quando se enerva, monopoliza menos a atenção do professor e interage mais com os colegas.”

5. Pelo que observa no recreio e hora de almoço, quando é oportuno, acha que o Pedro interage mais com a turma nas brincadeiras e conversas?

Sim = 7	Não = 3	Não sei = 1
---------	---------	-------------

6. Desde a Intervenção quais são as modificações mais notórias na forma de ser/estar do Pedro?

Em situações de elevada ansiedade ou stress, tem mais autocontrolo, conseguindo evitar crises comportamentais.	1
Consegue controlar melhor o seu comportamento, ignorando os fatores desencadeadores de stress.	1

Reage de forma mais adequada à crítica	0
Mantém contato físico mais apropriado, especialmente com os colegas.	2
Consegue manter e controlar melhor as interações com os outros, de maneira contextual e socialmente apropriadas.	6
Controla melhor as suas emoções e impulsos.	1
Monopoliza menos a atenção do professor.	8
A recusa perante a realização de algumas atividades é menos frequente.	1
Não se recusa tantas vezes a trabalhar em grupo.	5
Não há modificação.	1

7. Sente que o Pedro está mais incluído na turma?

Sim = 7	Não = 4
---------	---------

8. Considera que a turma do Pedro já facilita mais a sua inclusão sócio-educativa?

Sim = 7	Não = 4
---------	---------

04/06/2013

Anexo 34: Resultado do questionário aplicado aos alunos da turma antes da intervenção**RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA TURMA PRÉ - INTERVENÇÃO**

Total de alunos = 18

46. Sexo:

Feminino	12
Masculino	6

47. Conheces a Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo (UEEA)?

Sim = 14	Não = 4
----------	---------

48. Já foste a essa sala?

Sim = 7	Não = 11
---------	----------

48.1. Se respondeste “Sim”, vais lá com que frequência?

Muito raramente	4
De vez em quando	2
1 vez por semana	1
2 ou mais vezes por semana	0
1 vez por mês	0
2 a 5 vezes por mês	0
Mais de 5 vezes por mês	0

48.2. Se respondeste “Sim”, foste lá:

Por minha iniciativa, por curiosidade	6
Por minha iniciativa, para brincar com um amigo da UEEA	1
Por decisão do professor, no âmbito de uma atividade	2
Porque me pediram para lá ir dar um recado	0

48.3. Se respondeste “Não”, porque é que ainda não foste à UEEA?

- “Ainda não tive oportunidade e não sei qual é.”
- “Nunca me passou pela cabeça.”
- “Ainda não tive oportunidade.”
- “Não, porque nunca me lembrei de lá passar.”
- “Porque não houve oportunidade.”
- “Ainda não tive oportunidade. Sou nova na escola.”
- “Porque ainda não quis, talvez por não ter muito tempo.”
- “Porque nunca me lembro de ir lá.”
- “Não sei onde é a sala.”
- “Ainda não fui porque me esqueço e tenho coisas para fazer que me fazem esquecer isto.”

49. Caso já tenhas ido à UEEA, o que lá fizeste?

Joguei computador	3
Ouvi histórias	1
Desenhei	3
Pinte	3
Brinquei com as crianças da UEEA	6
Observei o que as crianças da UEEA estavam a fazer	6
Participei em jogos	6
Cantei	0

50. Se ainda não foste lá, gostavas?

Sim = 11	Não = 0
----------	---------

51. O que gostarias de lá fazer?

Jogar computador	7
Ouvir histórias	0
Desenhar	3
Pintar	1
Brincar com as crianças da UEEA	6
Observar o que as crianças da UEEA lá fazem	8
Participar em jogos	11
Cantar	2

52. Conheces os alunos que frequentam a UEEA?

Sim = 18	Não = 0
----------	---------

53. Costumas interagir com eles?

Sim = 15	Não = 3
----------	---------

53.1. Se respondeste “Sim”, diz em que local?

Na aula	12
Na UEEA	0
No recreio	6
No refeitório	0

54. Algum deles é teu amigo?

Sim = 16	Não = 2
----------	---------

55. Sabes que tens na tua turma um colega com Síndrome de Asperger?

Sim = 17	Não = 1
----------	---------

55.1. Se respondeste “Sim”, conheces algumas características da Síndrome de Asperger? Diz as que conheces.

Sim = 11	Não = 6
----------	---------

- *“Não conseguem perceber se estamos tristes ou felizes, se a sua rotina for alterada por algum motivo, eles fazem o mesmo que fariam nos outros dias. Por exemplo, é Feriado num dia de semana e mesmo que seja para ficar em casa, o meu colega vem à escola.”*
- *“Ele tem que ter sempre a atenção para ele, se não fica enervado.”*
- *“Interromper as aulas com conversas sem nexos.”*

- “Chamar os professores constantemente.”
- “Querer ser sempre ele a falar.”
- “Eles têm dificuldade em conversar mas costumam ser inteligentes.”
- “Às vezes tem crises, não quer fazer certas coisas, irrita-se facilmente.”
- “Ter ataques de pânico.”
- “Não saber o que faz mesmo que seja mal ou bem.”
- “Imita o que os outros fazem.”
- “Se os professores não fizerem o que ele quer dá-lhe ataques.”

56. Todos nós temos qualidades e defeitos, por isso é que somos seres humanos. Pensa no teu colega da turma com Síndrome de Asperger e escreve três qualidades e três defeitos que achas mais marcantes nele.

Qualidades	
“Às vezes é simpático.”	3
“É inteligente.”	13
“Se ele não estivesse na nossa turma teríamos mais alunos.”	1
“Original.”	2
“Criativo.”	2
“É um bom estudante.”	1
“Brincalhão.”	5
“Não sente dor.”	1
“Engraçado.”	4
“Bondade.”	1
“Carinhoso.”	2
“É fixe.”	1
“Sorridente.”	1
“Tem uma fala engraçada.”	1
“É paciente.”	1
“Bom amigo.”	5
“Bom aluno”	2
“Gosta de ajudar.”	1

Defeitos	
“Anda atrás das raparigas no intervalo.”	2
“Nas aulas, muitas vezes, interrompe.”	1
“Por vezes, é chato.”	11
“Insolente.”	2
“Violento.”	4
“Mau amigo.”	1
“Cospo.”	3
“Está sempre a tentar dar-nos beijos.”	2
“Falador.”	4
“Quando não quer escrever o sumário”	1
“Não se percebe a conversa dele.”	2
“Perde a calma.”	1
“Chamar nomes.”	1
“Inconveniente.”	1
“Teimoso.”	2
“Irritante.”	4
“Antipático.”	1

57. Como é que achas que este colega teu se sente?

Alegre	6	Triste	10
Eficiente	3	Deficiente	3
Satisfeito	2	Revoltado	8
Com muitos amigos	3	Sem amigos	5
Acompanhado	4	Sozinho	9
Agradável	2	Desagradável	3
Inteligente	8	Pouco inteligente	0
Elogiado pelos colegas	1	Gozado pelos colegas	14

58. Já te imaginaste no lugar do teu colega?! Se fosses tu a ter Síndrome de Asperger?! Como te sentirias?

Alegre	1	Triste	17
Eficiente	1	Deficiente	9
Satisfeito	1	Revoltado	12
Com muitos amigos	1	Sem amigos	14
Acompanhado	1	Sozinho	16
Agradável	1	Desagradável	10
Inteligente	1	Pouco inteligente	7
Elogiado pelos colegas	0	Gozado pelos colegas	13

59. As competências sociais, nomeadamente interagir com os outros, é uma área que este colega tem muitas dificuldades. Sabes de que forma o podes ajudar a ultrapassar esta dificuldade?

Sim = 10	Não = 8
----------	---------

59.1. Se respondeste “Sim”, dá exemplos.

- *“Ajudando-o a interagir com os outros.”*
- *“Ser amigo dele.”*
- *“Ser amigo e dar o nosso apoio.”*
- *“Falando e brincando com ele.”*
- *“Ir ter com ele para brincar, avisá-lo quando está a agir mal.”*
- *“Respeitá-lo mais, interagir mais com ele e ajudá-lo quando precisa.”*
- *“Passar mais tempo com ele.”*
- *“Os colegas ajudarem-no.”*
- *“Não gozar com ele.”*
- *“Ser amigo dele e ajudá-lo.”*
- *“Ter paciência e ajudá-lo no que for necessário.”*

59.2. Se respondeste “Não”, gostavas de conhecer algumas estratégias muito simples para ajudares este colega?

Sim = 9	Não = 0
---------	---------

60. Quais os jogos/atividades é que costumavas fazer no recreio e hora de almoço?

Vou para a biblioteca sozinho	0
Converso com os amigos	18
Jogo futebol	9
Fico a observar os outros colegas	5
Passo o tempo a mexer no telemóvel	7
Ouço música	9
Dançar	1
Vou à biblioteca com alguns colegas	4
Jogar jogos	15
Não costumo fazer nada	2
Costumo ficar sozinho num sítio qualquer a olhar para os outros até a campainha tocar	0

61. Costumas brincar, conversar ou estares junto a este colega com Síndrome de Asperger?

Nunca	1
Raramente	5
Algumas vezes	12
Muitas vezes	0
Quase todos os dias	0
Sempre	0

61.1. Justifica a tua resposta.

- *“Ele anda sempre atrás das raparigas e depois algumas raparigas (como eu), têm medo dele.”*
- *“De vez em quando, ele não nos procura, mas quando procura eu e algumas colegas tentamos inseri-lo no jogo.”*
- *“Ele às vezes vem ter connosco.”*
- *“Quando estou ao pé dos colegas da minha turma, ele vai ter connosco.”*
- *“Ele quase nunca vem ter comigo e com os meus colegas, mas quando vem, interagimos com ele.”*

- *“Ele anda sempre desaparecido.”*
- *“Nunca estou com ele.”*
- *“Só quando ele vem ter comigo.”*
- *“Porque não o vejo muitas vezes no intervalo.”*
- *“Às vezes estou com ele. Não gosto muito de estar com os rapazes. Prefiro as raparigas.”*
- *“Às vezes não estou com ele por não saber onde está.”*
- *“Raramente porque nunca o vejo, quando o vejo às vezes chora e manda-nos embora, e porque as minhas colegas não gostam de falar com ele.”*
- *“Brinco ou jogo à bola com ele.”*
- *“Às vezes meto conversa com ele quando está triste para ver se o animo um pouco.”*

62. Achas que a inclusão deste colega na tua turma é importante e vantajosa para ti?

Sim = 14	Não = 4
----------	---------

62.1. Porquê?

- *“Porque, já nos explicaram que se ele não estivesse na nossa turma, tínhamos mais alunos.”*
- *“Sim, pois se este meu colega se encontrar feliz, e não frustrado, penso que todos nos sentiremos melhor.”*
- *“Porque ele não sabe o que faz e só nos trata mal.”*
- *“Eu acho que sim porque ele às vezes porta-se bem, outras não, mas é como todos os meninos e está sempre a participar.”*
- *“A stora tem de estar a mandar estar quieto.”*
- *“Porque podemos ver como ele reage.”*
- *“Fico a conhecer o problema dele.”*
- *“Muitas vezes ele chateia os professores e a nós.”*
- *“Porque se não fosse ele tínhamos mais alunos.”*
- *“Para conhecer o problema dele.”*
- *“Porque ele tem direito a estar numa escola como todos os outros. Se ele não estivesse na nossa turma estariam muitos alunos no lugar dele.”*
- *“Porque me ensina a respeitar outro tipo de pessoas e me ajuda a compreendê-lo melhor.”*

- *“Porque ficamos a saber lidar com uma pessoa com Síndrome de Asperger.”*
- *“Assim podemos aprender mais sobre a doença e ajudar outras pessoas que também tenham esse problema.”*
- *“Porque fico a saber como lidar com pessoas como ele, e como é importante respeitá-los.”*
- *“Se não fosse ele entravam mais 4 ou 5 se calhar piores que ele.”*
- *“Temos menos alunos.”*
- *“Porque podemos aprender muito com ele.”*

63. Sentes que ajudas o teu colega a estar incluído e a sentir-se bem na turma?

Sim = 16	Não = 2
----------	---------

64. Gostavas de ajudar o teu colega a estar incluído e a sentir-se bem na turma?

Sim = 18	Não = 0
----------	---------

03/01/2013

Anexo 35: Resultado do questionário aplicado aos alunos da turma após a intervenção

**RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA TURMA
PÓS - INTERVENÇÃO**

Total de alunos = 18

1. Qual a tua opinião sobre as sessões dinamizadas?

Muito interessantes	7
Interessantes	10
Pouco interessantes	1
Nada interessantes	0

2. Achas que estas sessões te ajudaram a conhecer melhor algumas características da Síndrome de Asperger?

Sim = 17	Não = 1
----------	---------

3. Agora consegues compreender melhor o comportamento e os interesses do teu colega?

Sim = 18	Não = 0
----------	---------

4. Já consegues ter mais paciência e compreensão para aceitar as brincadeiras e os temas de conversa do teu colega?

Sim = 9	Às vezes = 9	Não = 0
---------	--------------	---------

5. Mudaste o que sentias e/ou pensavas em relação ao teu colega?

Sim = 15	Não = 3
----------	---------

6. Escreve uma ou mais palavras que descrevam o que pensas/sentes do teu colega:

“Acho que ele é algumas vezes divertido.”

“Ele quando quer percebe-nos, mas temos de ter paciência e ele é bom companheiro.”

“Respeito, solidariedade.

“É igual aos outros.”

“Às vezes é chato, mas até é amigo.”

“Amizade, às vezes é chato, mas no geral é fixe.”
“É um bocadinho chato, mas é fixe.”
“Amigo.”
“Ele tem mais dificuldades do que nós.”
“Amizade, compreensão e solidariedade.”
“Amizade e respeito.”
“Eu gosto dele, mas às vezes não tenho paciência.”
“Fixe.”
“É divertido e massaja bem.”
“Engraçado.”
“Engraçado, às vezes chato.”
“Amigo, inteligente, divertido.”
“Acho que o Pedro é uma pessoa muito divertida e interessante, é mas é necessário ter paciência.”

7. Tens tentado incluir mais o teu colega nas tuas brincadeiras, conversas e /ou trabalhos de grupo?

Sim = 8	Às vezes = 10	Não = 0
---------	---------------	---------

7.1. Se respondeste “Sim” ou “Às vezes”, dá exemplos:

“A jogar ao 0,0,7.”
“No recreio, numa atividade de matemática, na cantina....”
“Quando a turma está reunida damos-lhe mais atenção.”
“A jogar à bola.”
“Nós, às vezes estamos a brincar no recreio e chamamo-lo.”
“Às vezes ele vem ter connosco no recreio para jogar futebol ou fazer outras coisas.”
“Tentamos inclui-lo nos trabalhos de grupo.”
“Na educação física.”
“Passar mais tempo com ele, jogar com ele, ajudá-lo quando precisa...”
“Sim, eu e os restantes membros da turma, às vezes brincamos com ele e damos-lhe atenção.”
“Às vezes quando brinco na rua chamo o Pedro para brincar connosco.”
“Brinco com ele, mesmo quando os outros colegas não querem.”
“Quando ele quer estar connosco, nós deixamos e incluímo-lo nas conversas.”

8. Consideras que o teu colega está incluído na turma?

Sim = 15	Não = 3
----------	---------

9. Achas que a maioria dos outros colegas ajudam o colega a sentir-se incluído na turma?

Sim = 12	Não = 6
----------	---------

10. Depois destas sessões, o que achas sobre o facto de teres um colega com Síndrome de Asperger na tua turma?

Acho que é muito bom para ele porque apesar das suas diferenças, é uma criança como nós, que precisa de interagir com os outros e de ser respeitada. Para nós também é bom podermos ajudá-lo a desenvolver as suas competências sociais e sabermos conviver com pessoas com dificuldades diferentes das nossas.	18
Faço de conta que ele não pertence à turma, nem sequer falo para ele.	0
Falo para ele porque me sinto obrigado, mas dispenso bem a companhia dele.	0
Preferia que ele não estivesse na minha turma, só nos chateia com conversas sem jeito.	0

31/05/2013

Anexo 36: Questionário aplicado ao Pedro, antes da intervenção, e respetivo resultado

**QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER
E RESPETIVO RESULTADO
PRÉ - INTERVENÇÃO**

1. Gostas de frequentar a Unidade de Ensino Estruturado para o Autismo (UEEA)?

Sim

Não

2. No recreio e hora de almoço, vais com que frequência para a UEEA?

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Muitas vezes

Quase todos os dias

Sempre

3. Porque vais para a UEEA?

Não tenho amigos para brincar no recreio

Ninguém quer estar comigo no recreio

Os colegas fazem muito barulho no recreio e eu gosto de estar sossegado

Alguns colegas no recreio gozam comigo

No recreio, às vezes batem-me e na UEEA sinto-me protegido

Gosto de estar sozinho

Outras razões. Quais?

4. Achas que tens amigos na tua turma ou mesmo fora da turma?

Sim

Não

- 4.1. Se respondeste “Não”, gostavas de ter amigos para conversares, teres companhia e brincares?

Sim

Não

5. Quais são os teus passatempos, atividades, e outros interesses que te agradam mais?

“Estar no computador, ver televisão, desenhar e falar.”

6. Gostas de ir para a escola?

Sim

Não

6.1. Porquê?

“Gosto de aprender.”

7. Como te sentes na escola?

Triste

Sozinho

Sem amigos

Feliz

Apoiado pelos colegas e professores

Apoiado só pelos professores e funcionários da escola

Cheio de energia

Com vontade de chorar

Sorridente

Revoltado

Deprimido

Com vontade de rir

Simpático

Bem educado

Gozado

Compreendido

Elogiado

Com alguns amigos

8. Fazes amigos com facilidade?

Sim

Não

8.1. Se respondeste “Não”, quais são as tuas principais dificuldades?

9. Manténs os amigos que fazes durante algum tempo?

Sim

Não

10. Achas que és capaz de fazer as coisas tão bem como os outros colegas?

Nunca

Muito raro

Às vezes

Muitas vezes

Sempre

11. Há coisas que deves saber fazer muito melhor do que alguns colegas. Quais?

“Geografia, desenho, bicicleta.”

12. Consegues resolver as tuas dificuldades no dia a dia?

Sim

Não

12.1. Como?

“Aprendendo observando as pessoas.”

13. Entre outras competências, tens competências sociais. Das que se seguem indica quais é que achas que consegues realizar sem dificuldade.

- Pedir ajuda quando preciso
 - Iniciar, manter e terminar brincadeiras sociais ou conversas
 - Ter comportamentos socialmente corretos
 - Interagir com os meus colegas
 - Interagir com adultos
 - Divertir-me com as crianças da minha idade
 - Fazer amizades
 - Esperar pela minha vez para falar ou para fazer um jogo
 - Partilhar materiais e jogos com os outros
 - Utilizar a linguagem corporal, fazendo gestos
 - Expressar emoções e sentimentos
 - Participar em jogos cooperativos
 - Respeitar os outros
 - Não ser violento
 - Não chamar nomes aos outros
 - Conversar com os meus colegas no recreio
 - Compreender os sentimentos dos outros
 - Ser simpático para as outras pessoas
 - Parar e pensar antes de fazer as coisas
 - Ajudar os outros (pais, professores, colegas)
 - Obedecer aos que os outros me mandam
 - Respeitar as regras estabelecidas
 - Gostar de estar com os outros no recreio ou hora de almoço
 - Outras. Quais?
-

14. Todos nós temos qualidades e defeitos, por isso é que somos seres humanos. Pensa em ti e escreve três qualidades e três defeitos que achas mais marcantes em ti.

Qualidades: *“Simpático, sonhar, imaginar muito.”*

“

Defeitos: *“Falar muito, eu detestar o barulho, gostar de coisas que os outros não gostam.”*

Obrigada pela colaboração!
03/01/2013

Anexo 37: Questionário aplicado ao Pedro, após a intervenção, e respetivo resultado

**QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER
E RESPETIVO RESULTADO**

PÓS – INTERVENÇÃO

1. Qual a tua opinião sobre as sessões dinamizadas?
 Muito interessantes
 Interessantes
 Pouco Interessantes
 Nada Interessantes

2. Achas que estas sessões te ajudaram a interagir mais com os colegas da tua turma?
 Sim Não

3. Nos intervalos e hora de almoço passas a maior parte do tempo com os teus colegas a brincar e /ou conversar?
 Sim Não

4. Sentes que os teus colegas brincam mais contigo?
 Sim Às vezes Não

5. Achas que estas sessões te ajudaram a controlar melhor o teu comportamento, por exemplo as “crises”?
 Sim Não

6. Escreve uma ou mais palavras que descrevam como te sentes depois destas sessões:

“Feliz, descontraído, amigável.”

7. Agora já gostas mais de trabalhar em grupo?

Sim Às vezes Não

7.1. Se respondeste “Não”, explica porquê.

8. Achas que a maioria dos teus colegas gosta de estar contigo?

Sim Não

9. Sentes que alguns colegas gozam contigo?

Sim Não

10. Sentes que és excluído da turma?

Sim Às vezes Não

11. Depois destas sessões, na maioria dos dias, preferes:

Conversar e brincar com os teus colegas, mesmo que seja só com alguns.

Estar sozinho num canto sem falar para ninguém.

12. Com estas sessões fizeste mais amigos na turma?

Sim Não

13. Se quiseres expressar algo que não tenha sido perguntado, escreve nas linhas que se seguem.

Muito obrigada pela tua colaboração. ☺

31/05/2013

Anexo 38: Habilidades Sociais do Pedro ao longo dos dois momentos de avaliação

Habilidades Sociais do Pedro ao longo dos dois momentos de avaliação

Habilidades Sociais		Momentos de avaliação	
		1º	2º
Auto-controlo	1. Controla o seu temperamento em situações de conflito com os colegas.	0,4	1,5
	4. Em situações de conflito é capaz de modificar os seus pontos de vista de modo a chegar a acordo.		
	5. Reage de forma adequada à pressão dos colegas.		
	11. Quando os colegas implicam com ele/a reage adequadamente.		
	12. Controla o seu temperamento em situações de conflito com os adultos.		
	13. Aceita bem as críticas.		
	18. Nos trabalhos de grupo, aceita as ideias dos colegas.		
	19. Faz apreciações positivas aos colegas.		
	25. Reage de forma apropriada quando empurrado/a ou agredido/a por outras crianças.		
30. Dá-se bem com diferentes pessoas.			
Cooperação	8. Ocupa o seu tempo livre de forma aceitável.	1,3	1,7
	9. Termina as tarefas de sala de aula a tempo.		
	15. Quando tem de esperar pela ajuda do professor ocupa esse tempo de forma adequada.		
	16. Realiza os trabalhos escolares de forma cuidada.		
	20. Segue as orientações do professor.		
	21. Arruma os seus materiais e equipamentos escolares.		
	26. Quando está a fazer um trabalho na sala de aula concentra-se, não se distrai com os colegas.		
	27. Mantém a carteira limpa e arrumada, sem ser preciso que lhe lembrem.		
	28. Cumpre as instruções do professor.		
29. Segue facilmente as transições de uma atividade para outra na sala de aula.			
Assertão	2. Espontaneamente toma a iniciativa de estabelecer contatos com novas pessoas.	0,5	1,7
	3. Questiona, adequadamente, regras que lhe parecem ser injustas.		
	6. Em circunstâncias apropriadas revela aspetos positivos de si próprio/a.		
	7. Convida os colegas para a atividade.		
	10. Faz amigos facilmente.		
	14. Inicia conversas com os colegas.		
	17. Quando acha que o professor foi injusto com ele/a, diz-lho de forma adequada.		
	22. Colabora com os colegas sem ser preciso insistir.		
	23. Oferece-se para ajudar os colegas nas tarefas de sala de aula.		
24. Por si próprio/a integra-se em atividades que estão a decorrer ou em grupos já formados.			

1º Momento de avaliação: 03 de janeiro de 2013

2º Momento de avaliação: 03 de junho de 2013

Anexo 39: Problemas de comportamento do Pedro ao longo dos dois momentos de avaliação

Problemas de Comportamento do Pedro ao longo dos dois momentos de avaliação

Problemas de comportamento		Momentos de avaliação	
		1º	2º
Problemas Externalizados	31.Luta com os colegas.	1,86	1
	33.Ameaça e goza os colegas.		
	41.Discute com os colegas.		
	42.Responde aos adultos quando é corrigido/a.		
	43.Zanga-se com facilidade.		
	44.Tem mudanças repentinas de temperamento.		
47.Age de modo impulsivo.			
Problemas Internalizados	32.Tem baixa autoestima.	1	0,5
	34.Isola-se.		
	38.Mostra ansiedade quando está com um grupo de crianças.		
	39. Embarça-se facilmente.		
	45.Gosta de estar sozinho/a.		
	46.Mostra-se triste ou deprimido/a.		
Hiperatividade	35.Distrai-se facilmente.	1,6	1
	36.Interrompe a conversa dos colegas.		
	37.Perturba as atividades.		
	40.Não ouve o que os outros dizem.		
	48.Mostra-se inquieto/a ou mexe-se excessivamente.		

1º Momento de avaliação: 03 de janeiro de 2013

2º Momento de avaliação: 03 de junho de 2013