

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho, pela disponibilidade, por todo o apoio, sugestões e conselhos úteis.

Aos assistentes operacionais da biblioteca e bar dos alunos, pela colaboração e participação na recolha dos dados.

À minha família e às colegas, que me ajudaram e deram força para chegar ao fim desta caminhada

A todos

Muito obrigada

## Resumo

As dificuldades no funcionamento intelectual, ao nível da inteligência social e prática dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, levam à manifestação de comportamentos desadaptados tendo, assim, a intervenção educativa um papel fundamental no apoio a estes alunos.

Perante a problemática dos comportamentos desadaptados, a intervenção educativa deve assumir, preferencialmente, um carácter preventivo, quer através da organização de contextos promotores de comportamentos adequados, quer desenvolvendo competências que permitam ao indivíduo uma apropriada interacção com o contexto. No entanto, perante a presença destes comportamentos, deve-se adoptar uma intervenção de carácter remediativo, no sentido de os eliminar e promover condutas mais adequadas socialmente.

Procurou-se com este estudo pesquisar e reflectir sobre os procedimentos e estratégias a adoptar na intervenção educativa com um aluno com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, que manifesta graves dificuldades de comunicação, tendo por objectivo a redução dos seus comportamentos desadaptados.

Optou-se por uma intervenção educativa de carácter positivo, recorrendo a estratégias de reforço social e de autocontrolo, associadas à realização de um contrato comportamental com o objectivo de promover a auto-confiança e a responsabilização do aluno pelo seu comportamento, tendo-se registado resultados positivos ao nível da ocorrência de comportamentos desadaptados.

**Palavras-chave:** Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, Intervenção Educativa, Competências Sociais, Comportamento Adaptativo.

## **Abstract**

The difficulties in intellectual functioning, level of social intelligence and practical difficulties, of students with intellectual and developmental impairment, lead to the manifestation of maladaptive behaviors and thus have the educational intervention a key role in supporting these students.

Faced with the problem of maladaptive behaviors, educational intervention should take, preferably a preventive nature, whether by organizing contexts promoters of appropriate behavior, both by developing skills that enable people to interact with an appropriate context. However, due to the presence of these behaviors, one should take a remedial intervention in nature, in order to remove them and encourage more appropriate social behaviors.

The present study results from researching and reflecting about the strategies and procedures that must be adopted in educational intervention in the case of a pupil with intellectual and development disability. This pupil shows strong communication disability and the aim of this study is reducing his non-adaptative behaviour.

A positive educational intervention has been adopted by choosing social and self-control reinforcement strategies. A behaviour contract aiming to promote pupil's self-confidence and responsibility has been added to these strategies. Positive results have been clearly shown in what regards previous non-adaptative behaviours.

**Key-words:** Intellectual and Developmental Disability, Educational Intervention, Social Competence, Adaptative Behavior.

## Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo.....	ii
Abstract .....	iii
Índice.....	iv
Siglas e Abreviaturas.....	v
Índice de figura.....	vi
Índice de quadros.....	vi
Índice de gráficos.....	vi
Índice de anexos.....	vi
Introdução.....	1
<b>I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
Capítulo 1- Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais .....	3
1.1- A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental.....	3
1.2- Comportamentos desadaptados como manifestação de défices de comportamento adaptativo e/ou de competências sociais.....	8
Capítulo 2 - Intervenção em comportamentos desadaptados.....	11
2.1 - Educação Inclusiva.....	11
2.2 - As Competências Sociais na Educação de alunos com NEE.....	14
2.3- Métodos e Técnicas de Ensino de Competências Sociais.....	17
2.4 - Intervenção em Problemas de Comportamento.....	26
2.5- “Positive Behavior Support”.....	34
2.5.1- Origens definição e características do “Positive Behavior Suport”.....	34
2.5.2- Avaliação Funcional.....	38
2.5.3- Plano de Apoio.....	40
2.5.4- A Implementação do Plano de Apoio Comportamental .....	41
<b>II- COMPONENTE EMPÍRICA.....</b>	<b>45</b>
Capítulo 3- Enquadramento Metodológico.....	45
3.1- Finalidades, objectivos e métodos.....	45
3.2- Etapas do projecto .....	47
3.3- Procedimentos e instrumentos.....	49
3.3.1- No processo de intervenção.....	49
3.3.2- Na avaliação da intervenção .....	52
Capítulo 4- Apresentação e discussão dos dados.....	54
4.1- Caracterização do aluno .....	54
4.2- Apresentação dos dados da intervenção .....	56
4.3- Avaliação da intervenção .....	69
4.4- Discussão dos dados .....	63
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>67</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>71</b>

## **Siglas**

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AARM - American Association on Mental Retardation

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais

CA – Comportamento Adaptativo

DID - Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PBS - Positive Behavior Support

PBIS - Positive Behavior Interventions and Supports

Q.I. - Coeficiente de Inteligência

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

## **Abreviaturas**

art. artigo

cit. citado

ed. edição

et al. e outros

idem o mesmo

p. página(s).

s/d sem data

## **Índice de figuras, quadros e gráficos**

Figura 1- Elementos chave da definição de atraso mental .....	4
Quadro 1- Respostas ao questionário de auto-avaliação de comportamentos .....	57
Quadro 2 - Frequência de comportamentos desadaptados na aula de Educação Visual (1º período 2010/2011) .....	59
Quadro 3- Resumo de dados das entrevistas realizadas aos assistentes operacionais .....	62
Gráfico 1-Auto-avaliação de comportamentos manifestados na biblioteca e bar dos alunos .....	57
Gráfico 2 - Comportamentos observados no bar dos alunos .....	60
Gráfico 3 – Comportamentos observados na biblioteca .....	60
Gráfico 4- Auto-monitorização de comportamentos no bar dos alunos.....	61

## **Índice de anexos**

Anexo 1- Levantamento de comportamentos problemáticos 1º período de 2009/20010 .....	72
Anexo 2- Termo de consentimento (encarregado de educação) .....	73
Anexo 3- Termo de colaboração (director do agrupamento) .....	74
Anexo 4 - Ficha de registo de frequência bar dos alunos .....	75
Anexo 5 - Ficha de registo de frequência biblioteca .....	76
Anexo 6 - Ficha de treino de auto monitorização de comportamentos .....	77
Anexo 7- Ficha de auto-avaliação de comportamento .....	78
Anexo 8 - Grelhas de auto-monitorização auto-avaliação e auto-reforço na biblioteca .....	79
Anexo 9 - Contrato comportamental.....	80
Anexo 10 - Grelha de auto-avaliação de comportamentos no bar .....	81
Anexo 11 - Auto avaliação de melhoria de comportamento .....	82
Anexo 12 - Guião e questionário da entrevista a assistentes operacionais.....	83
Anexo 13 -Planificação intervenção 1º Período 2010/2011.....	85
Anexo 14 - Ficha de observação contínua .....	87
Anexo 15 - Grelha de automonitorização de comportamentos na aula de Ed. Visual.....	88

## Introdução

Este trabalho refere-se a uma intervenção educativa que teve como sujeito um aluno com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, com graves dificuldades a nível da comunicação e que manifesta comportamentos desadaptados. Com esta intervenção pretendeu-se reduzir a ocorrência destes comportamentos, promovendo no aluno competências que lhe permitam interagir no contexto ambiental de forma mais adequada, fomentando, assim, a sua inclusão social.

A revisão da literatura realizada levou à fundamentação deste trabalho nos seguintes pressupostos:

- O novo paradigma da “deficiência mental”, associado a uma nova designação de “dificuldades intelectuais e desenvolvimentais”, atribui uma maior relevância ao comportamento adaptativo, ao invés das tradicionais concepções que se fundamentavam exclusivamente em valores do coeficiente de inteligência (Alonso & Bermejo, 2001; Alonso, 2003; Santos & Morato, 2002; Morato & Santos, 2007);
- Os défices no comportamento adaptativo, nomeadamente no âmbito das competências sociais, que se relacionam com as limitações na qualidade de funcionamento perante as exigências ambientais, levam à adopção de comportamentos desadaptados (Alonso & Bermejo, 2001; Cunha & Costa, 2007; Santos & Morato, 2002);
- As competências sociais adquirem-se e modificam-se em consequência das interacções do indivíduo com o meio (Matos et al., 1991; Lemos & Meneses, 2002; Lopes et al., 2006; Candeias et al., 2009);
- A promoção de competências comunicativas e de autocontrolo permite ao indivíduo com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais uma interacção mais adequada com o contexto (Lopes et al., 2006; Bolónio et al., 2008; Bédia & Cileros, 2003);
- A prevenção da ocorrência de comportamentos desadaptados passa pelo desenvolvimento de competências comunicativas e sociais, mas também pela organização de contextos que promovam uma interacção adequada (Bédia & Cileros, 2003; Bolónio et al., 2008; Preciado & Sugai, 2004).

Com este projecto de intervenção pretendeu-se pesquisar e reflectir sobre a intervenção educativa a adoptar perante a problemática dos comportamentos desadaptados manifestados por um aluno com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Perante este problema, e

com o objectivo de procurar as respostas adequadas, este estudo foi orientado pelas seguintes questões:

- A utilização do reforço social promove a ocorrência de comportamentos adequados e desejáveis?
- O desenvolvimento de competências comunicativas e de autocontrolo promove a autoconfiança e a responsabilização pelo próprio comportamento?
- O estabelecimento de um contrato comportamental promove a responsabilização do aluno pelo seu comportamento?
- A gestão da sala de aula previne a ocorrência de problemas de comportamento?

A intervenção, que consistiu, essencialmente, na promoção de competências comunicativas e de autocontrolo, teve um impacto positivo na frequência da ocorrência de comportamentos adaptados nos contextos incluídos.

Considera-se, assim, que a intervenção educativa tem um papel fundamental no apoio ao aluno com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, que se confronta com dificuldades a nível do seu funcionamento intelectual, nomeadamente na sua inteligência social e prática que o levam à manifestação de comportamentos desadaptados perante as exigências ambientais.

## I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### Capítulo 1- Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

#### 1.1- A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental

A concepção de Deficiência Mental proposta pela *American Association on Mental Retardation* (AARM) em 1992, que nos é apresentada com dimensão multidisciplinar, é considerada como uma mudança de paradigma, devido às importantes modificações que introduz em relação às definições que se apoiavam essencialmente em critérios psicométricos. A introdução de défice no comportamento adaptativo como critério de diagnóstico, deslocou a importância atribuída ao coeficiente de inteligência (Q.I.) para os aspectos sociais na compreensão da deficiência mental (Alonso, 2003).

Apesar de os défices no comportamento adaptativo já estarem referidos em anteriores definições, é nesta proposta que é assumido que essas limitações se devem manifestar em duas ou mais áreas de competências adaptativas entre as dez previstas (comunicação, independência pessoal, vida diária, competências sociais, utilização de recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões académicas funcionais, lazer e trabalho), de forma a permitir um maior rigor no diagnóstico da deficiência (Santos & Morato, 2002). Nesta proposta é ainda referido que essas limitações se verificam no funcionamento actual, opondo-se a uma abordagem estática associada a um diagnóstico permanente, implicando a necessidade de reavaliações posteriores, apresenta-se, assim, numa perspectiva mais dinâmica, (Alonso & Bermejo, 2001).

Outra grande alteração prende-se com o sistema de classificação a ser usado, que em vez de fundamentado nos graus de deficiência - ligeira, moderada, severa e profunda – se passa a basear nas necessidades de apoio - intermitente, limitado, extensivo ou persistente -, sendo referido que a ajustada aplicação destes deverá melhorar as capacidades funcionais dos indivíduos. Entre as muitas vantagens desta mudança, salienta-se que a ênfase dirigida para os apoios implica centrar-se nas soluções dos problemas em vez de se centrar nas limitações dos indivíduos.

Ainda segundo Alonso e Bermejo (2001) uma das novidades mais significativas desta definição é a inclusão, no processo avaliativo, de aspectos ambientais em paralelo com os referentes ao próprio indivíduo, depreendendo-se assim que esta problemática não é um traço absoluto da pessoa, mas uma expressão da interacção com o seu contexto ambiental. Também para Genep (1996) a ênfase que se coloca na influência do ambiente é a maior novidade

desta definição, referindo que a AAMR estabeleceu que os bons ambientes proporcionam oportunidades e bem-estar e promovem a estabilidade, contribuindo assim para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo. Assim, segundo Alonso e Bermejo, (2001) os elementos chave desta definição são três: capacidades (ou competências), contextos e funcionamento.

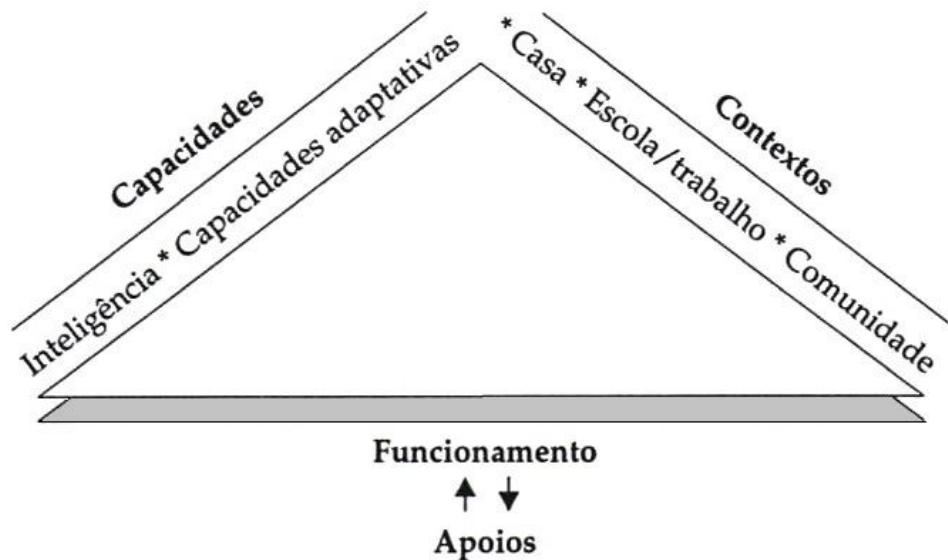


Fig.1-Elementos chave da definição de atraso mental

A figura realça a importância e a interação entre as componentes, demonstrando que a necessidade dos apoios reflecte a actuação das populações e que a sua presença/ausência influencia reciprocamente o seu funcionamento (Santos & Morato, 2002).

Esta associação (AAMR) apresenta, em 2002, uma nova actualização da definição de “atraso mental” (pois continua a usar esta designação) referindo tratar-se de uma “deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que se manifesta nas habilidades práticas, sociais e conceptuais, tendo origem antes dos dezoito anos de idade” (Luckasson et al., 2002, p. 8). O processo de diagnóstico continua a requerer a observância de três critérios: o funcionamento intelectual; o comportamento adaptativo, e a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento (Alonso, 2003).

Relativamente à proposta de 1992, que se baseava em quatro dimensões (Funcionamento Intelectual e Competências Adaptativas; Aspectos Psicológicos e Emocionais; Aspectos Físicos, de Saúde e Etiológicos e Aspectos Ambientais), este novo modelo, de 2002, baseia-se em cinco dimensões (Habilidades Intelectuais; Comportamento Adaptativo; Participação, Interações, Papéis Sociais; Saúde e Contextos), que abarcam aspectos relacionados com a pessoa, o seu funcionamento individual no ambiente físico e

social, o contexto e os sistemas de apoio (Alonso, 2003). Segundo este autor, a principal novidade desta proposta consiste em apresentar um novo modelo teórico, definindo melhor as dimensões e acrescentando mais uma (Participação, Interações e Papéis Sociais) e propondo novas directrizes para o processo de avaliação. Outro aspecto referido corresponde à maior precisão na medição da inteligência e do comportamento adaptativo, que repercute uma compreensão diferente deste constructo (organizado em torno das habilidades conceptuais, sociais e práticas).

Esta nova proposta da AARM corresponde, segundo Alonso (2003), a uma revisão e aperfeiçoamento da anterior e pretende operacionalizar com maior clareza a natureza multidisciplinar do “atraso mental” e apresentar directrizes de boas práticas para diagnosticar, classificar e planear apoios. Para Turk (2003), o modelo de apoio proposto pela AAMR, nos sistemas de 1992 e 2002, representa um paradigma inovador, que valoriza o papel do diagnóstico, cujo objectivo principal consiste em identificar limitações pessoais a fim de desenvolver um sistema de apoio adequado, que deve permanecer enquanto existirem essas limitações.

Na identificação dos apoios necessários, a proposta de 2002 deixa de referir um processo de três passos, como acontecia na anterior, e passa a mencionar uma estrutura do processo de avaliação com três funções: diagnóstico, classificação e planificação de apoios (Alonso, 2003).

A função de diagnóstico, que determina a elegibilidade, verifica a existência dos três critérios já referidos: limitações significativas no funcionamento intelectual, na conduta adaptativa e idade de manifestação. Relativamente às limitações de inteligência e comportamento adaptativo elas devem basear-se nas medidas de desvio-padrão, estabelecendo-se como ponto de definição duas unidades de desvio-padrão abaixo da média, em testes padronizados para a população considerada. No entanto, em relação ao comportamento adaptativo, dadas as suas características, o diagnóstico deve ser complementado com informação dos pais, professores e outros dados de observação.

A função de classificação e descrição consiste na identificação dos pontos fortes e fracos nas cinco dimensões e das necessidades de apoio. Nesta fase a avaliação deve centrar-se tanto nas limitações como nas capacidades, já que o que é essencial é obter dados que permitam desenvolver um perfil adequado de apoios.

Finalmente, a função de planificação de apoios identifica o tipo de apoio necessário, a intensidade, e a pessoa responsável por o proporcionar em cada uma das nove áreas

propostas: desenvolvimento humano, ensino e educação, vida em casa, vida na comunidade, emprego, saúde e segurança, comportamento, social e protecção e defesa.

Esta proposta, de 2002, que refere as três funções para diagnosticar, avaliar e identificar necessidades e desenvolver actividades e programas de apoio, é de grande interesse e esclarece aspectos operativos, favorecendo uma visão integral das necessidades de apoio dos alunos para além das relacionadas com o currículo académico. Segundo Alonso (2003) este aprofundar do paradigma dos apoios e a aposta na planificação centrada na pessoa são aspectos essenciais para uma educação inclusiva.

Em 2007 a AAMR passa a designar-se de *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) e propõe a designação *Intellectual and Developmental Disability* para substituir o termo de “Atraso Mental” antes adoptado. Morato e Santos (2007) utilizam a designação de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) referindo-nos ainda que, apesar de a tradução de “disability” como “dificuldades” poder levantar algumas reservas, ela tem sido aceite nos mesmos moldes que nos anos 70 o conceito “learning disabilities” foi denominado de “dificuldades de aprendizagem”. Também, segundo estes autores, a utilização da designação “intelectual” em vez de “mental” tem sido, desde há muito, alvo de reflexão, uma vez que a avaliação realizada incide precisamente sobre factores intelectuais, mais precisamente factor verbal, numérico, espacial, etc., subjacentes ao funcionamento da inteligência, que é mais analítico do que o mental, sendo este considerado mais global. Estes conceitos, além de distintos no constructo, são também diferentes no seu emprego. Enquanto um é passível de medição pelo Q.I., o outro é mais abrangente em termos funcionais, porque se relaciona com a dinâmica das dimensões orgânica, neurofisiológica e bioquímica, sendo estas pouco esclarecedoras das relações de causalidade. Por outro lado, a associação do termo “desenvolvimental” com a dificuldade intelectual relaciona-se com a pretensão de expressar um conceito mais objectivo pela sua abrangência em relação aos factores adaptativos, como sejam a interacção pessoa-meio na sua diversidade contextual (micro, meso e macro) e respectiva validade ecológica (Morato & Santos, 2007).

De acordo com a definição proposta pela AAIDD, a dificuldade intelectual e desenvolvimental é caracterizada por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, expressas em três domínios fundamentais: conceptual, social e prático (habilidades adaptativas), que se manifestam antes dos 18 anos (Schalock et al, 2007, cit. em Morato & Santos, 2007).

Subjacente a esta definição, e à semelhança da proposta da AAMR de 2002, são ainda enunciados os seguintes pressupostos:

- As limitações observadas no funcionamento actual devem ser consideradas no âmbito do contexto em que o indivíduo se insere, considerando a idade dos pares e a sua cultura;
- Uma avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, assim como as diferenças observáveis ao nível de factores relativos à comunicação, aspectos sensoriais, motores e adaptativos;
- No indivíduo as limitações coexistem com capacidades. Este pressuposto implica reconhecer, na pessoa com deficiência mental/dificuldades intelectuais, áreas fortes e áreas em que necessita de apoio;
- O objectivo da descrição das limitações da pessoa é o desenvolvimento de um plano adequado de apoios, ou seja, o diagnóstico só é relevante se resultar em apoios que melhorem a sua qualidade de vida;
- Com apoios individualizados apropriados durante um adequado período, a funcionalidade da pessoa com dificuldades intelectuais e de desenvolvimento melhorará numa forma generalizada.

Não obstante ser ainda necessária uma maior clarificação e especificação relativamente à definição, conceptualização, e classificação da deficiência intelectual/ dificuldades intelectuais, é unânime que esta problemática se caracteriza por limitações no funcionamento intelectual e adaptativo, implicando a necessidade de apoios individualizados.

## **1.2 - Comportamentos desadaptados como manifestação de défices do comportamento adaptativo e/ou de competências sociais.**

A integração do conceito de Comportamento Adaptativo (CA) na definição de “Atraso Mental” da AAMR diminuiu a importância atribuída, até aí, ao Q.I. (Albuquerque, 1996). Esta associação do CA à definição de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais surgiu pela primeira vez na definição de “deficiência mental” proposta por Heber<sup>1</sup>, em 1961. Tendo sido inicialmente designado por “competência social”, o conceito de comportamento adaptativo foi definido como “capacidade eficaz e eficiente de o indivíduo lidar com as exigências sociais e a natureza do seu envolvimento” (Santos & Morato, 2002, p. 98).

Segundo Alonso e Bermejo (2001), o conceito de comportamento adaptativo começou, nos anos oitenta, a ser tido em consideração para o diagnóstico e planificação da intervenção educativa e social, pela insuficiência do diagnóstico intelectual para detectar necessidades do

---

<sup>1</sup> 5ª edição da definição da AMMR.

indivíduo e planificar programas de apoio. O défice no comportamento adaptativo relacionava-se, então, com as limitações na qualidade no funcionamento diário perante as exigências ambientais. Ainda segundo estes autores, o conceito de CA serviu para incluir nos referidos programas aspectos de comportamento que não se enquadravam na perspectiva exclusivamente académica da escola e da aprendizagem. No entanto, na sua opinião, a falta de uniformidade nas provas e instrumentos de avaliação também contribuiu para uma ambiguidade e imprecisão sobre o conceito de comportamento adaptativo. Se para uns a presença ou ausência de problemas de conduta é o fundamental da adaptação, para outros a adaptação é primordialmente equivalente a rendimento académico. Outros ainda fazem referência a aprendizagens sociais e da vida diária (Alonso e Bermejo, 2001).

A conceptualização referente ao comportamento adaptativo “deu início a todo um processo inovador de perspectivar o indivíduo no seio do seu contexto ecológico, enfatizando a relação entre as capacidades intelectuais e adaptativas e o tipo de apoio requeridos para a sua potencialização” (Santos & Morato, 2002, p. 17).

Segundo Alonso e Bermejo (2001) as dificuldades adaptativas dos indivíduos com “atraso mental” provêm de limitações na sua inteligência social e prática. As limitações na “inteligência prática” fazem referência à capacidade de ser auto-suficiente, como pessoa independente, na realização de actividades habituais da vida quotidiana, considerada fundamental para a aquisição de competências sensoriais e motoras, de cuidado pessoal, e de segurança e auto-protecção. A “inteligência social” relaciona-se, com a capacidade para compreender as expectativas sociais e o comportamento dos outros, para ajuizar correctamente e adoptar comportamentos adequados às diferentes situações sociais, sendo indispensável na aquisição de competências adaptativas nos domínios de capacidades sociais, comunicação, trabalho, tempo livre, vida diária e utilização da comunidade. Estando estes dois tipos de inteligência reflectidos nas competências de adaptação, não é, no entanto, fundamental determinar a respectiva capacidade, mas sim conhecer o funcionamento de cada indivíduo nas diferentes dimensões de adaptação nos contextos em que se desenvolve. A identificação das situações de inadaptação e a sua gravidade obtêm-se com base na comparação do comportamento do indivíduo com os seus pares em contextos comunitários (Alonso & Bermejo, 2001).

Actualmente o comportamento adaptativo define-se como um constructo desenvolvimental que descreve os modos como um indivíduo normalmente responde às exigências ambientais face a várias situações, desempenhando um papel preponderante na integração e vivência quotidiana de todos os indivíduos (Cunha & Costa, 2007). Nesta

perspectiva, a tendência actual estabelece uma relação entre o comportamento adaptativo, as competências sociais e o envolvimento.

Segundo Lemos e Menezes (2002), a competência social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e no funcionamento adaptado na escola, afectando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização académica. “A competência social refere-se a um conjunto de comportamentos aprendidos, socialmente aceites, na medida em que permite interacções eficazes com os outros e previne relações socialmente inaceitáveis” (Lemos & Menezes, 2002, p. 267), considerando que as crianças capazes de partilhar, iniciar interacções positivas, ajudar, pedir ajuda quando precisam, pedir por favor e agradecer, serão bem sucedidas nas suas relações. Em contrapartida, défices na competência social estão relacionados com baixa realização académica e podem levar a problemas de adaptação futura ou mesmo de psicopatologia.

O conceito de competência social, que se difundiu, em meados dos anos 80, no âmbito da educação especial e nos serviços sociais e de emprego dedicados às pessoas com deficiência mental, veio permitir desenvolver programas alternativos aos académicos. Estes programas com elevada estruturação dos objectivos, de metodologia de trabalho, e de avaliação dos progressos e generalização das aprendizagens, contribuíram para superar “o carácter vago habitual do que é educar a socialização ou a imprecisão sobre a educação integral que nunca se desdobrava no quê e no como” (Alonso & Bermejo, 2001, p. 3). No entanto, na opinião destes autores, estes programas de competências sociais, que foram incluindo conteúdos adaptativos e que procuravam ir ao encontro das necessidades da população com deficiência mental, não foram acompanhados por uma investigação suficiente que permitisse precisar a concepção de comportamento adaptativo. O conceito “competências sociais” foi, assim, um precursor do termo comportamento adaptativo, pois esteve presente nas primeiras definições de deficiência mental, apresenta-se hoje como uma das áreas ou dimensões do comportamento adaptativo utilizadas no diagnóstico para definição dos apoios necessários, sendo no entanto ainda utilizado, em sentido lato, na referência às competências adaptativas.

Apesar de algumas ambiguidades e divergências na sua definição, existe actualmente algum consenso de que as competências sociais se adquirem e modificam em consequência das interacções do indivíduo com o meio. Segundo Lopes et al. (2006), os comportamentos sociais são a componente mais básica da competência social e podem ser conceptualizados como acontecimentos comportamentais discretos (por ex. pedir “*por favor*” e dizer “*obrigado*”). As capacidades sociais são mais complexas e podem ser descritas como

comportamentos sociais que os indivíduos exibem como resposta às tarefas sociais do dia a dia. Lopes et al. (2006) referem ainda estudos de outros autores, que defendem que esse conjunto de comportamentos, quando utilizados adequadamente, permitem que o indivíduo inicie e mantenha relações sociais positivas, contribuem para a aceitação pelos pares e para uma adaptação satisfatória à escola e permitem ao sujeito lidar de forma eficaz e adaptativa com o contexto social alargado.

“Quando se toma em consideração crianças com deficiência mental, constata-se que défices no comportamento adaptativo, conduzem à diminuição da qualidade do seu funcionamento perante as exigências ambientais” (Cunha & Costa, 2007, p.61), levando à adopção de comportamentos desajustados. Esta situação é motivada por variáveis pessoais e sociais, nomeadamente, ao nível cognitivo, afectivo e social.

Também segundo Alonso e Bermejo (2001), os problemas de comportamento, apresentados por alguns indivíduos com deficiência mental, constituem um dos maiores obstáculos para se conseguir um ambiente de aprendizagem, trabalho ou convivência adequados. Os mesmos autores consideram, ainda, que o comportamento problemático pode ser um meio de comunicação para aqueles em que as capacidades linguísticas estão gravemente limitadas, e que os comportamentos que cumprem esta função comunicativa se relacionam com interacções sociais, defendendo que a aprendizagem das capacidades de comunicação pode substituir problemas de comportamento, torná-los menos frequentes ou eliminá-los.

Segundo Hall e Hall (2008) “a maior parte dos comportamentos problemáticos persistentes ocorre porque a criança tem um défice a nível de uma competência e a melhor abordagem para mudar o comportamento em causa é suavizar esse défice” (p. 161). Santos e Morato (2002) referem estudos de vários autores que consideram que a falta de competências sociais/comportamento adaptativo está relacionada com a não aprendizagem ou aprendizagem incorrecta das condutas normalizadas, com a extinção de comportamentos assertivos adquiridos, e com os processos de avaliação negativos das condutas pelo próprio indivíduo ou do seu meio envolvente. Estes autores consideram, ainda, que a competência social é perspectivada e traduzida na passagem da dependência pessoal total para uma autonomia individual, através do aperfeiçoamento “das componentes da comunicação verbal e não verbal, de habilidades sociais específicas, da capacidade de identificação e resolução de problemas, da capacidade de dar respostas comportamentais assertivas na regulação das relações interpessoais” (Matos et al., 1991 cit. em Santos & Morato, 2002, p. 101).

## Capítulo 2 - Intervenção em comportamentos desadaptados

### 2.1- Educação Inclusiva

Uma “Escola para todos” é uma escola aberta incondicionalmente a todos os alunos, espaço de igualdade de oportunidades e resposta a necessidades diferenciadas, logo inclusiva (Rebocho et al., 2009). Nesse sentido, nas últimas décadas, tem-se assistido a um direccionar das políticas educativas para a diversidade e para a implementação de novas respostas educativas. Das várias directrizes internacionais, salienta-se a Declaração de Salamanca, de 1994, patrocinada pela UNESCO, que preconizou a educação para todos e lançou o conceito de inclusão. Esta resolução das Nações Unidas defende o direito de crianças e jovens com N.E.E. no acesso às escolas regulares, devendo ser a escola e os professores a adequarem-se e serem capazes de ir ao encontro das necessidades manifestadas pelos alunos.

Para que uma escola para todos possa ser realidade, torna-se necessário que reconheça e satisfaça as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso, através de currículos adequados, de uma flexibilização da organização escolar, bem como de utilização de recursos e de uma cooperação articulada com a comunidade (Jesus & Martins, 2000). Uma escola inclusiva “é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2005, p. 7).

A inclusão das pessoas com deficiência é hoje um desafio permanente, e dos mais complexos na nossa organização social, já que mais do que um processo é um percurso, que não se limita ao tempo e espaço da escola. A problemática da inclusão não é estritamente educativa e muito menos escolar, é acima de tudo social (Franco, 2009). Ainda segundo este autor, a concepção de educação e de escola inclusiva assenta em dois pilares essenciais: por um lado adoptando uma perspectiva global de desenvolvimento, em que a criança é vista como um todo, que não se preocupa apenas com o sucesso académico, em detrimento dos outros domínios e, por outro, uma perspectiva pedagógica diferenciada, em que uma educação para todos proporciona a possibilidade de cada um fazer o seu percurso de aprendizagem em função do estilo e ritmo.

Também para Correia (1997) a inclusão se baseia nas necessidades da criança, vista no seu todo, e não apenas no seu desempenho académico (comparado muitas vezes ao nível do aluno médio), respeitando os três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação orientada para a maximização do seu potencial.

Mais recentemente a Declaração de Madrid (2002), que determinou o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência, acentuou que a não discriminação e a atitude positiva afirmativa resultam em inclusão social. A questão da inclusão e da forma de encarar a diversidade é antes de mais uma questão de direitos humanos. Daí fazer sentido falar em percursos inclusivos, devendo ser entendidos numa perspectiva de desenvolvimento, de mudança e transformação progressiva. Com esta declaração pretende-se que todos atinjam o máximo das suas potencialidades, participando de forma produtiva na sociedade, promovendo a cultura, os valores morais e tornando-se cidadãos responsáveis e activos. Nesta perspectiva, os objectivos para os alunos com dificuldades intelectuais, traduzem-se primordialmente em viver com qualidade de vida, funcionando da forma mais autónoma e integrada possível, ou seja, visando a dignificação do indivíduo com deficiência, preparando-o para uma participação o mais independente e funcional em todos os aspectos da sua vida (Franco, 2009).

A nova concepção sobre as dificuldades intelectuais aposta na adequação de apoios, como meio de promoção das áreas fortes do indivíduo e de revitalização das áreas fracas. A intervenção tem assim como finalidade conceder à criança as condições necessárias para que esta consiga responder às exigências ambientais, integrando-se no meio ecológico de forma adequada. Deste modo a intervenção educativa tem um papel fundamental no apoio ao aluno com dificuldades intelectuais, porquanto este não se confronta apenas com dificuldades no seu funcionamento intelectual, mas substancialmente na sua inteligência social e prática, acarretando-lhe graves dificuldades pessoais e sociais, levando-o, assim, à manifestação de comportamentos desadaptados perante as exigências ambientais (Alonso & Bermejo, 2001).

Também segundo Alonso (2003) o modelo de apoios é um aspecto chave na actual concepção de deficiência mental/dificuldade intelectual, devendo ser perspectivado no âmbito de toda a vida do indivíduo e não limitado à etapa educativa, baseando-se numa planificação centrada na pessoa, promovendo o auto-controle e a autodeterminação para alcançar uma maior integração na comunidade.

No mesmo sentido, em Portugal a publicação do Decreto-Lei 3/2008 definiu os apoios especializados a prestar aos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. De acordo com este diploma, os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e

instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Não se trata, portanto, só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar. Segundo Rebocho et al. (2009) a educação especial tem, a partir desta altura, uma clara orientação para a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

Relativamente aos alunos com dificuldades intelectuais, Costa (2000) refere que estes devem adquirir competências adequadas à sua idade cronológica, utilizando materiais e tarefas igualmente apropriados. Mesmo que o ensino possa ser demorado e possam ser necessárias ajudas técnicas, é indispensável ensinar-lhes tarefas fundamentais para a sua vida. Para estes alunos devem ser definidos objectivos realistas, dado ser fundamental que eles se sintam bem sucedidos nos seus esforços académicos (Nielsen, 1999). Tarefas que a maioria dos alunos aprende a realizar sem orientações específicas, revelam-se de difícil execução para alunos com DI. Segundo este autor, técnicas de manipulação e de concretização com objectos, divisão de actividades em pequenos passos e segmentos, repetição de exemplificação de realização de tarefas, ensino individualizado, são exemplos de estratégias que poderão ter resultados positivos. Também Jesus e Martins (2000) referem que as características dos alunos com Necessidades Educativas Especiais [NEE] conduzem a uma individualização do processo de ensino, de forma a que o professor possa responder à heterogeneidade de perfis de aprendizagem. Estes autores lembram-nos ainda as estratégias-chave, a desenvolver na sala de aula (propostas pela Unesco, de acordo com as conclusões da Conferência de Jomtien<sup>2</sup>, 1990) com o objectivo de promover a Escola Inclusiva: Aprendizagem activa - oportunidade de realizar tarefas e de assumir projectos concretos, ensino que fomenta a curiosidade e o gosto pela descoberta; Negociação de objectivos - importância de o aluno assumir um papel activo na própria aprendizagem, participar na realização dos próprios planos de aprendizagem, baseados no estabelecimento de contratos e compromissos; Avaliação contínua - necessidade de os professores e alunos reflectirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem e de avaliarem a cada passo o resultado do trabalho realizado; Demonstração, prática e feedback - utilização de modelos práticos e de comentários sobre o trabalho realizado pelos alunos; Organização do trabalho em pequenos grupos e a aprendizagem cooperativa; Colaboração criança a criança, de modo a que cada

---

<sup>2</sup> Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 5 a 9 de Março de 1990.

uma possa partilhar com as outras os seus pontos fortes e colaborar, deste modo, no trabalho do professor; Apoio – importância da ajuda e da cooperação no processo de aprendizagem.

Também Vieira e Pereira (2003) referem que é necessário que as estratégias e métodos de ensino sejam adequados às finalidades, devendo facilitar a generalização das aquisições, considerando que estes alunos demonstram uma redução significativa das capacidades de aprendizagem e, citando Brown (1989), apresentam os seis grandes tipos de dificuldades de aprendizagem destes alunos: 1) aprendem um menor número de competências; 2) precisam de maior quantidade de tentativas e de mais tempo para realizar uma aprendizagem; 3) esquecem mais depressa e têm maiores dificuldades no processo de recuperação; 4) têm mais dificuldades em generalizar e transferir conhecimentos; 5) têm maiores dificuldades em actividades complexas; 6) Têm maiores dificuldades de síntese. Tendo por base estas premissas, as estratégias para as dificuldades intelectuais deverão ser ajustadas e flexíveis, de modo a permitir uma intervenção educativa eficaz e de qualidade. Estas estratégias deverão incidir no treino de aptidões enquadradas em diferentes áreas ou ambientes naturais onde os alunos estão inseridos, de forma integrada e activa, a fim de os tornar mais independentes e produtivos (Pacheco & Valencia, 1997).

## **2.2 - As Competências Sociais na Educação Inclusiva de alunos com NEE**

O conceito competência social, que é frequentemente comparado com outros conceitos como os de habilidade social, comunicação social e comunicação interpessoal, tem levado a um vasto número de definições e contradições entre diferentes autores. Apesar dessas diferenças, todas as conceptualizações sobre o conceito enfatizam a participação activa do sujeito nas interacções sociais ou a sua iniciativa na criação de interacções sociais, assim como o ajustamento dos comportamentos sociais em cada situação específica (Choupana et al., 2009).

A ambiguidade da definição do conceito de competências sociais tem conduzido a que seja diferenciado de habilidades sociais, consideradas como habilidades específicas que são exigidas para desempenhar com competência uma determinada tarefa. Segundo Meadan e Monda-Amaya (2008, cit. em Choupana et al., 2009, p.108) este conceito tem sido definido como “o padrão de comportamentos socialmente aceitáveis que permitam ao sujeito receber comportamentos de reforço social e de aceitação por parte do contexto em que está inserido e que evitem situações sociais de reprovação”. A competência social é, segundo as mesmas

autoras (2009), um conceito lato, utilizado para descrever o comportamento social, a compreensão e utilização de habilidades sociais e a aceitação social.

Choupanas et al. (2009) referem-nos vários autores que reforçam a ideia de que as relações interpessoais são particularmente importantes para as crianças e jovens com NEE, uma vez que podem constituir um factor de risco ou de protecção no seu desenvolvimento. É importante que estas crianças e jovens usufruam relações sociais de sucesso, na medida em que crianças que experimentam múltiplos riscos e rejeições em diferentes domínios estão mais propensas a desenvolver padrões de problemas de comportamento. Estas autoras referem existir um consenso na literatura relativo ao facto de que o desenvolvimento de interacções pessoais positivas, para além de promover competências sociais na criança ou jovem portadora de NEE, fomenta o seu ajustamento social e reduz a possibilidade de desenvolverem distúrbios emocionais e comportamentais.

Neste âmbito, o desenvolvimento de competências sociais revela-se uma importante estratégia de intervenção para a promoção de suporte social e para adaptação social das crianças e jovens portadoras de NEE, pelo que é importante que as estratégias de intervenção utilizadas se orientem para a expansão de ambientes socialmente positivos, o desenvolvimento de competências sociais em todos os alunos e a prevenção de comportamentos socialmente inadequados (Meadan & Monda- Amaya, 2008, cit. em Choupana et al., 2009). Estas autoras (2009) consideram, ainda, que o professor desempenha um papel fundamental na promoção de competências sociais no processo de desenvolvimento da criança e jovem portador de NEE, fomentando um ambiente escolar onde todos os alunos aprendam as competências e estratégias necessárias “para que sejam capazes de resolver problemas que possam surgir a nível social, desenvolver amizades e aprender a trabalhar cooperativamente com o outro, e conseqüentemente, aumentar a sua auto-estima” (idem p. 111).

Meadan e Monda- Amaya, (2008, cit. em Choupana et al., 2009) propõem um modelo de intervenção para desenvolver a competência social em crianças e jovens com NEE, designado de Sistema de Suporte Social, centrado na promoção de um ambiente favorável à aprendizagem e que tem como principais objectivos promover um ambiente socialmente aceite, desenvolver a competência social em todos os alunos e prevenir comportamentos socialmente inadequados. Este sistema, constituído por três níveis, orientado para as necessidades específicas de cada aluno, encara o ambiente como um todo. O nível 1 corresponde ao estruturar o ambiente enfatizando a importância do ambiente geral na sala de aula, considerado como a base necessária para estruturar um ambiente de suporte social. A

prioridade é a criação de um ambiente positivo, promovendo oportunidades para o surgimento de interações sociais, e assegurando que cada aluno sente que ocupa um lugar na sala de aula. Nesse sentido o professor deve reforçar os comportamentos adequados, criar oportunidades onde a criança com NEE experimente um sentimento de pertença na turma e promover actividades que incentivem a aprendizagem cooperativa entre pares. O nível 2 corresponde às estratégias específicas para a promoção de competências sociais, sendo considerada a importância de o professor desenvolver instruções necessárias para o desenvolvimento de competências sociais em actividades específicas na sala de aula. Estas estratégias baseiam-se na instrução directa e sistemática de actividades (modelagem, role-play) que permitem aos alunos desenvolver padrões necessários para o estabelecimento de respostas positivas nos relacionamentos sociais. O nível 3, relacionado com as intervenções individuais, direcciona a implementação de estratégias de intervenção ao nível individual da competência social do aluno, tendo em conta factores específicos.

Assim é importante que as estratégias de intervenção utilizadas se orientem para a expansão de ambientes socialmente positivos, o desenvolvimento de competências sociais em todos os alunos e a prevenção de comportamentos socialmente inadequados (Meadan & Monda- Amaya, 2008, cit. em Choupana et al., 2009), assim como proporcionar a melhoria do funcionamento social da criança (Vaugt et al., 2003, cit em Choupana et al., 2009). Neste âmbito o contexto escolar desempenha um papel crucial na promoção das competências sociais, enfatizando o papel do professor (Meadan & Monda- Amaya, 2008) e do grupo de pares (Vaugt et al., 2003).

Segundo Lopes et al. (2006) a intervenção ao nível da promoção das competências sociais deve ser contextualizada e não “ensinadas” em “disciplinas” e em “horários” e em “locais” apropriados, como se tem verificado, mesmo depois de muitos estudos publicados no sentido da rejeição da sua “curricularização”. Neste âmbito, estes autores referem-nos as regras orientadoras para um treino bem sucedido das competências sociais:

- As competências sociais são comportamentos aprendidos;
- As dificuldades em termos de competências sociais podem verificar-se em termos de aquisição, execução e/ou na fluência;
- As competências sociais são fortemente contextuais e relativistas;
- O ensino das competências sociais é mais eficaz em contextos e situações naturais;
- As competências sociais são governadas pelo princípio da reciprocidade social;
- O ensino das competências sociais deve orientar-se pelos mesmos procedimentos e princípios utilizados no ensino de competências académicas (ex. ensino directo);

- Existe uma relação directa e positiva entre a quantidade e qualidade do treino de competências sociais e de modificação dos comportamentos sociais;
- As estratégias de treino de competências sociais devem ser acompanhadas de técnicas visando diminuir ou eliminar problemas de comportamento que com elas competem;
- O treino de competências sociais deve ser complementado com situações de ensaio das competências aprendidas, com o fornecimento de “feedback” e com a utilização de sistemas de contingência em contextos naturais, de forma a promover a sua ocorrência, fluência e domínio;
- Para que sejam integradas no repertório comportamental, as competências sociais devem ser pelo menos tão eficazes na produção de resultados desejados quanto os problemas de comportamento que deveriam substituir.

Também Choupana et al. (2009) consideram que as estratégias de intervenção que visam a promoção de competências sociais devem ser aplicadas na prática educativa, uma vez parecerem trazer benefícios tanto para as crianças com NEE como para as restantes. Este tipo de actuação revela-se assim importante para a prática inclusiva.

### **2.3 - Métodos e Técnicas de Ensino de Competências Sociais**

Relativamente aos métodos de instrução das competências em falta, Lopes et al. (2006) referem que é tão importante determinar os comportamentos sociais específicos e as competências em falta, como identificar o tipo de défice, referindo défices de aquisição, desempenho ou de fluência e propondo o tipo de intervenção adequada para cada tipo de défice:

- défices de aquisição, que correspondem às situações em que o aluno não percebe quais os comportamentos específicos que compõem a habilidade social, não sendo capaz de os desempenhar de forma adequada; neste caso a intervenção adequada deverá passar pelo ensino explícito dos comportamentos em falta ou mal assimilados;
- défices de desempenho, que podem ser definidos como a incapacidade de executar uma competência a um nível aceitável, apesar do aluno saber como fazê-lo e saber em que situações ela é adequada, está muitas vezes associado a problemas de motivação; nesta situação o autor propõe os contratos comportamentais ou sistema de créditos como intervenções adequadas;
- défices de fluência, que se referem a situações em que o aluno conhece os comportamentos adequados e quer utilizá-los em situações sociais, no entanto executa-os de forma imprecisa e

pouco sofisticada; as intervenções poderão passar pelo recurso ao reforço social e estratégias de auto-controlo.

Os métodos convencionais de gestão do comportamento que se apoiam essencialmente no controlo, restrição, punição, e exclusão produzem fracos resultados na alteração dos comportamentos dos alunos com problemas de comportamento, ao contrário das abordagens positivas e pró-activas que produzem mudanças comportamentais duradouras e de longo prazo (Lopes et al. 2006).

Apesar de existir um conjunto significativo de métodos e técnicas de ensino de competências sociais, neste trabalho iremos apenas referir-nos às estratégias adoptadas na nossa intervenção, atendendo ao tipo de défices manifestados pelo aluno.

### **Reforço Social**

O reforço social é o acto que consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente recompensadora em consequência de um comportamento positivo e que por norma tem um impacto de aumento da sua frequência (Rutherford & Lopes, 1993).

Segundo Lopes et al. (2006) o reforço social envolve três componentes: atenção (atenção diferencial para comportamentos apropriados ou centrados na tarefa), feedback (informar o aluno do que fez bem) e aprovação (elogiar o aluno por fazer bem). A atenção, que pode registar-se de forma positiva perante o comportamento pró-social, ou negativa no comportamento disruptivo, tem normalmente uma influência significativa quer no aumento de comportamentos desejáveis quer na redução de comportamentos que se pretendem reduzir e extinguir. No entanto, em conjunturas em que predominam situações de atenção negativa, ao contrário do que era pretendido, assiste-se a uma promoção em vez de desincentivo do comportamento desadequado, sendo então mais vantajoso recorrer-se, com mais frequência, à atenção positiva perante os comportamentos adequados e recorrer apenas à atenção negativa de forma mais subtil. O feedback é o processo através do qual se fornece ao aluno informação avaliativa relativa a um comportamento que se pretende manter ou melhorar. A aprovação envolve o elogio e outras respostas positivas, que devem ser usadas com frequência, de forma específica e com sinceridade, constituindo um incentivo poderoso e eficaz para muitos alunos.

Existem ocasiões em que o impacto do reforço social não tem, de imediato, os resultados pretendidos, chegando mesmo a registar-se um agravamento temporário da situação, nomeadamente em circunstâncias em que o aluno não identifica e não reconhece a

importância dos reforços sociais. Esta situação, que pode acontecer por razões associadas ao facto do aluno estar mais habituado à atenção negativa, que lhe reforçava comportamentos indesejáveis, sendo por isso necessário recorrer, em simultâneo da atenção positiva, a reforços mais tangíveis e orientados para comportamentos desejáveis e muitas vezes ensinar-lhes a importância dos reforços sociais.

Lopes et al. (2006) enumeram linhas de orientação para a utilização do reforço social:

- Centrar-se no comportamento positivo e não no negativo. Sabendo que a atenção pode ter um papel reforçador tanto dos comportamentos positivos como negativos, então quando se pretende que a atenção funcione como reforço social, o foco da atenção deverá ser as competências que se pretendem melhorar.
- Apesar de existirem comportamentos desadequados que não podem ser ignorados, e exigirem uma atenção negativa, dever-se-á fazer predominar a atenção positiva em comportamentos adequados para que se potencie o aumento da sua frequência.
- O feedback deve ser específico, imediato e positivo, informando com exactidão que competências estão a ser executadas correctamente, logo após a sua realização e de forma positiva, evitando fazer referência a dificuldades ou a comportamentos negativos. Deve ainda evitar-se que este processo seja feito de forma rotineira, trivial e habitual.
- O elogio e aprovação deve seguir-se imediatamente ao comportamento desejado, embora por vezes seja necessário fazer uma desaprovação, estas deverão ser em número mais reduzido, numa proporção máxima de cinco aprovações para cada desaprovação de forma a que ambas se tornem eficazes.
- A aprovação deve ser consistente, podendo fazer-se acompanhar de outros reforços, que podem ser de natureza social, física ou verbal, de forma a aumentar a sua influência no comportamento.
- A aprovação e o elogio deverão referir e especificar o comportamento apropriado, que se pretende reforçar, no entanto, há que ter em consideração se o aluno prefere ser elogiado em público ou em privado, uma vez que se para uns o elogio em público é bastante gratificante para outros poderá ser fortemente aversivo.
- A aprovação e o elogio são frequentemente mais eficazes quando são personificados, já que muitos alunos reagem muito positivamente quando o seu nome é referido num elogio que deverá ser feito de forma convincente e sincera.
- O reforço social, se aplicado de forma conscienciosa, sincera e consistente, constitui uma intervenção normalmente eficaz na promoção de comportamentos adequados e desejáveis, especialmente se utilizado em simultâneo com outras técnicas de gestão de comportamento.

## **Contrato Comportamental**

Segundo Rutherford e Lopes (1993) um contrato comportamental “é um acordo entre duas ou mais pessoas, estipulando as responsabilidades dessas pessoas, tanto no que diz respeito a um determinado comportamento como ao reforço pela sua realização” (p. 78).

A idade e o nível de desenvolvimento do aluno são dois aspectos a serem considerados na elaboração dos contratos, pois, segundo o mesmo autor, para os adolescentes a negociação do contrato pode revelar-se mais reforçadora do que as contrapartidas nele previstas. Muitas vezes os reforços dados pela escola ou família não conseguem competir com os conseguidos com os colegas ou pelo próprio. O facto dos alunos se constituírem e perceberem como parte integrante de um processo de negociação em que participam, pode levá-los a assumirem um compromisso não só com os outros mas também consigo próprios, reduzindo-se assim o conflito entre sistemas de reforços e aumentando as vantagens e eficácia da utilização de contratos comportamentais. Também Lopes et al. (2006) referem que a incapacidade dos alunos de lerem e compreenderem os termos do contrato comportamental pode limitar a sua utilidade. Para estes autores, um contrato comportamental é um acordo formal, escrito, que especifica os comportamentos a incrementar e/ou a reduzir, os objectivos do aluno relativamente a esses comportamentos, e às consequências. Considerando, assim, que o contrato comportamental implica uma análise e uma discussão conjunta dos parâmetros do contrato, de forma a que haja concordância sobre o número e nível dos comportamentos, assim como das consequências ou recompensas e nunca uma imposição por uma das partes.

Lopes et al. (2006) enumeram como condições que influenciam a eficácia dos contratos comportamentais: - a reciprocidade, associada a contingências mutuamente positivas, reforçadoras tanto para o aluno como para o professor, é frequentemente positiva; - o aumento da comunicação entre professores e alunos associado à brevidade, ao ser directo, à responsabilidade, à congruência, à concretude e à especificidade comportamental; - a previsibilidade da atribuição de reforços contingentes à alteração comportamental específica; - a oportunidade de negociação, em que o aluno desenvolve a competência de abordar problemas e alcançar compromissos e o controlo de estímulo, desempenhado pelo documento do contrato, que fornece pista ou alerta para a execução dos comportamentos especificados.

As vantagens dos contratos são também apresentadas por Lopes et al. (2006), que referem que o facto de os contratos se desenrolarem em contexto natural e serem normalmente negociados e implementados por quem tem interesse directo na modificação do

comportamento poder levar a que a mudança de comportamento seja mais facilmente mantida e generalizada em outros contextos. É ainda referido como vantagem dos contratos, o facto de estes influenciarem o comportamento não só do aluno mas também do outro interveniente, permitindo ao aluno antecipar as respostas do outro lado, que muitas vezes respondem de forma errática e inconsistente perante os comportamentos desajustados. Estas respostas tornam-se mais previsíveis para o aluno com conseqüente melhoria das interacções aquando da existência de contratos comportamentais. Uma outra vantagem referida prende-se com o facto de poderem ser uma alternativa para intervenções com alunos mais velhos, em que estratégias de modelagem, reforço social, sistema de créditos podem não ser consideradas tão atraentes e motivadoras como as componentes de negociação e interacção envolvidas no contrato.

Lopes et al. (2006) referem como limitação dos contratos comportamentais o desconhecimento e/ou impossibilidade de controlar os reforços valorizados pelo aluno. Muitas vezes, quando os reforços são determinados pelos pares ou por outras pessoas não envolvidas, ou quando os alunos consideram como reforço o que não é socialmente apropriado, pode haver dificuldade em encontrar os reforços indicados para alterar o comportamento através de um contrato.

Estes autores apresentam-nos, ainda, as linhas de orientação para implementação de contratos comportamentais:

- Os comportamentos a incluir no contrato devem ser analisados de forma a especificar os antecedentes que indiciam ou desencadeiam os comportamentos desejados, os comportamentos a desenvolver e as conseqüências que irão manter os comportamentos.

- O documento, redigido com o objectivo de formalizar um acordo para a modificação de comportamento do aluno, deve ser preciso, sistemático, e especificar cada condição, incluindo datas, tempos de conclusão, condições antecedentes, comportamentos-critério, quantidade e escala de conseqüências e o nome de todos os intervenientes.

- Os termos do contrato devem ser justos, realistas, isto é, passíveis de cumprimento e satisfatórios para ambas as partes. Os comportamentos e as conseqüências contratadas devem estar equilibrados para que haja maior probabilidade de respeito e cumprimento das responsabilidades contratuais. Não se pode exigir um grande esforço, por uma das partes, para cumprimento do estabelecido e atribuir-lhe uma pequena recompensa, assim como não se deve atribuir uma grande recompensa por um esforço insignificante.

- Os termos do contrato devem ser positivos, devendo optar-se por condições que valorizem conseqüências positivas para comportamentos desejáveis e não conseqüências

negativas para comportamentos desajustados, para que se obtenha uma maior adesão do aluno.

- A moldagem de comportamento poderá ser um objectivo dos contractos comportamentais, em situações em que o comportamento desejado não se regista ou apenas ocorre a um nível mínimo, o contrato poderá incidir em comportamentos aproximados ao objectivo final. O sucesso será mais provável se começarem por serem reforçados comportamentos positivos atingidos pelo aluno. Podendo aumentar-se o grau de exigência para atribuição de recompensas à medida que o aluno for alcançando maior sucesso no preenchimento dos termos do contracto.

- A existência de um consultor ou árbitro, que pode ser outro professor, o psicólogo da escola, um administrador um pai entre outros, a apoiar nas negociações, que muitas vezes passam por uma alteração de comportamentos quer por parte do aluno quer do professor, a presença desta terceira parte que auxilie na negociação, implementação e monitorização do contrato contribui para que as condições previstas sejam justas para os contratantes.

- O contrato deve ser um documento formal, escrito, que especifique todos os privilégios e responsabilidades das partes envolvidas, devendo ser assinado como forma de reforçar o compromisso redigido.

- A especificação das consequências da execução do comportamento contratado ou da sua não realização contribui para a redução das possibilidades de má interpretação ou erro.

- A recompensa deve seguir-se imediatamente à realização do comportamento contratado. Os contratos devem prever a atribuição de recompensas pequenas mas contínuas para comportamentos diários e de montante considerável logo após a realização de partes mais relevantes do contrato.

- Um dos objectivos dos contratos será o de mobilizar o aluno no sentido de o envolver para que passe a tomar iniciativas de negociação, propondo comportamentos a modificar e recompensas a usufruir, dando assim origem a efeitos mais generalizados e extensivos.

Sendo os contratos comportamentais formais um meio altamente estruturado de reforçar alunos pelo seu comportamento positivo, eles são particularmente recomendados com alunos que necessitam de objectivos claros, específicos e detalhados e que necessitam de aumentar o grau de responsabilidade pelos seus actos.

## **Autocontrolo**

O autocontrolo refere-se a um conjunto de comportamentos e estratégias que o indivíduo empreende para alcançar fins por si seleccionados, sendo as estratégias de autocontrolo procedimentos específicos, estabelecidos para modificar ou manter comportamentos. A sua utilização poderá levar os alunos a desenvolver padrões de comportamento que lhe permitam ser independentes, auto-confiantes, e responsáveis pelo seu próprio comportamento (Lopes et al., 2006).

A prática de autocontrolo permite aos alunos aumentar a consciência do seu próprio comportamento, estabelecer e gerir as contingências que influenciam esse comportamento e ainda automonitorizar, auto-avaliar e auto-reforçar o seu próprio comportamento (Lopes et al., 2006). O autocontrolo envolve assim três tipos de capacidades: automonitorização, auto-avaliação e auto-reforço.

A automonitorização refere-se à auto-observação e registo dos comportamentos, o que implica a observação e um registo minucioso do próprio comportamento. Constituindo um procedimento de avaliação, que permite às pessoas recolherem informação referente aos seus comportamentos-alvo específicos, a automonitorização permite a recolha de informação indispensável quer à identificação de comportamentos a modificar quer à avaliação dos efeitos de alterações registadas. Tendo assim utilidade na fase de avaliação e de intervenção (Lopes et al., 2006). Estes autores referem estudos que concluíram que a automonitorização é eficaz a nível da redução de comportamentos disruptivos e do aumento de comportamentos pró-activos, da produtividade académica e de habilidades sociais. Apesar de estes estudos não concluírem sobre as razões que justificam esses resultados, esta técnica tem tido, no entanto, resultados positivos em diferentes tipos de problemáticas e crianças de todas as idades.

A auto-avaliação que consiste na comparação do seu comportamento com um padrão, que pode ser estabelecido pelos outros ou pelo próprio indivíduo, origina um juízo relativo à qualidade e aceitabilidade do próprio comportamento (Lopes et al., 2006). Neste processo de auto-avaliação os sujeitos podem comparar o seu comportamento com três tipos de padrão:

- o seu nível inicial, o que lhe permitirá concluir sobre a evolução do seu comportamento;
- a média da turma ou nível típico para o comportamento-alvo e assim ver o seu nível de realização relativamente ao que de si é esperado, ou com
- padrões específicos estabelecidos por outros, que poderá ser o professor, para esse comportamento, o que lhe permite aferir o seu comportamento.

Conclui-se assim que “a capacidade de auto-avaliação em relação a vários padrões encoraja os estudantes a monitorizarem e estarem atentos à qualidade e aceitabilidade dos seus comportamentos” (Lopes et al., 2006, p. 154).

O auto-reforço, que se refere ao processo através do qual os indivíduos seleccionam e se auto-atribuem consequências positivas pelo seu comportamento, engloba a fase de planeamento, que corresponde à auto-selecção de reforçadores específicos e estabelecimento de critérios e requisitos de resposta para o reforço, e a de implementação que ocorre com a aplicação de auto-reforços por se atingir um critério ou padrão estabelecido para o comportamento alvo. Segundo os mesmos autores, podem implementar-se as três competências de autocontrolo individualmente ou em combinação, usando-se normalmente em conjunto como parte de uma estratégia multifactorial de auto-gestão.

Lopes et al. (2006) referem-nos as seguintes linhas de orientação que poderão ser adoptadas com sucesso no ensino de estratégias de autocontrolo:

- Identificar o comportamento-alvo, deverá ser o primeiro passo na implementação de uma estratégia de autocontrolo, devendo envolver-se o aluno na identificação e definição do comportamento desejado, verificando-se se o comportamento é válido do ponto de vista desenvolvimental (estas estratégias podem não beneficiar crianças muito jovens ou imaturas). Deverá, ainda, ter-se em consideração que é mais proveitoso centrarmo-nos em comportamentos adequados em que se pretende aumentar a sua frequência, do que em comportamentos negativos a diminuir; os comportamentos-alvo a definir devem ser significativos e benéficos para o aluno; a definição do comportamento deve ser feita em termos operacionais para que o aluno perceba com clareza que comportamento deve auto-controlar, podendo recorrer-se à exemplificação, modelagem e role-playing dos comportamentos de forma a que o aluno identifique com exactidão a sua ocorrência e pedir-lhe que redefina o comportamento-alvo por palavras suas;
- Explicar ao aluno a importância de desenvolver o autocontrolo, demonstrando-lhe os aspectos positivos da possibilidade de registar, avaliar e reforçar o seu próprio comportamento, esclarecendo-o de que forma este procedimento lhe poderá dar feedback em relação aos comportamentos-alvo e lhe permite ser independente;
- Adequar o sistema de autocontrolo, de forma a que se torne apropriado e fácil de utilizar, fornecendo ao aluno instrumentos de auto-registo, verificando se o contexto é apropriado e apoiando os alunos na definição do padrão de referência. O aluno deverá ser implicado na selecção de reforços, no estabelecimento de critério para o reforço e ainda nas decisões relativas ao processo de automonitorização e avaliação dos progressos registados;

- Fornecer instruções directas sobre a utilização do sistema de autocontrolo de forma entusiástica e positiva. Recorrer a estratégias de modelagem, prática e feedback para desenvolver competências de automonitorização, auto-avaliação e auto-reforço, treinando os alunos na auto-observação do comportamentos e na comparação com padrões auto ou hetero-determinados. Comparar as auto-avaliações com as realizadas pelo professor, analisando as discrepâncias encontradas e mostrando ao aluno como reforçar auto-avaliações positivas e exactas;
- Monitorizar a exactidão do auto-registo do aluno, discutindo sobre as diferenças encontradas entre os registos do aluno e os realizados pelo professor. O aluno que demonstra elevado nível de exactidão no registo dos seus comportamentos reúne condições para iniciar a auto-monitorização;
- Diminuir gradualmente os procedimentos explícitos, a partir do momento em que o aluno consegue observar, registar, avaliar e reforçar com exactidão o seu comportamento, deverá ser reduzida a utilização de instrumentos de registo;
- Generalizar o autocontrolo a outros comportamentos e ambientes. Após o aluno conseguir o autocontrolo de um comportamento-alvo deverá programar-se a generalização desta competência.

Neste processo de ensino de auto-controlo é essencial que os comportamentos-alvo sejam controlados por contingências geridas pelo professor, antes de se passar a contingências geridas pelo aluno. Se o comportamento não fizer parte do reportório do aluno, deverá ser-lhe ensinado antes de se avançar para estratégias de autocontrolo.

A eficácia das estratégias de autocontrolo depende do nível desenvolvimental e cognitivo dos alunos que lhe permita a monitorização do seu comportamento e da sua motivação para a realização desses procedimentos. Muitos estudantes que apresentam problemas comportamentais, conseguem, com apoio activo e orientação do professor, aprender a utilizar eficazmente estratégias de autocontrolo.

As estratégias de autocontrolo permitem aos estudantes alterarem muitos aspectos do seu comportamento. Os alunos podem aprender a serem mais auto-confiantes e responsáveis pelo seu comportamento através do desenvolvimento de capacidades de automonitorização, auto-avaliação e auto-reforço.

Segundo Rutherford e Lopes (1993), a utilização de reforço social, contratos comportamentais, entre outras estratégias, visa fundamentalmente modelar, aumentar e manter as competências de autogestão, e inicia os alunos, especialmente os perturbadores, no desenvolvimento do sentido de responsabilidade, considerando que será este um dos

objectivos máximos de qualquer sistema educativo. Um aluno que possui um elevado sentido de responsabilidade parece mais motivado intrinsecamente e como tal não necessita de recorrer a comportamentos inadequados para chamar a atenção.

## **2.4- Intervenção em Problemas de Comportamento**

*Ensinar para a mudança de comportamento é um processo pró-activo que consiste em ajudar a criança a substituir comportamentos problemáticos por outros adequados. Consegue-se fazê-lo criando empatia com a criança, identificando o défice subjacente, decompondo-o em componentes passíveis de serem ensinados e estabelecendo experiências de aprendizagem positivas (Hall & Hall, 2008, p.161).*

A actual concepção de deficiência mental/dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, em que a relevância do comportamento adaptativo é substancial, leva que se considere a problemática dos comportamentos desadaptados como um aspecto crucial da intervenção educativa. Atendendo a que estes comportamentos são um grande entrave à inclusão, a intervenção educativa deverá potenciar a capacidade de funcionamento do indivíduo face às exigências ambientais (Cunha & Costa, 2007).

Segundo Alonso e Bermejo (2001), os problemas de comportamento não são exclusivos das pessoas com deficiência mental/dificuldades intelectuais, já que a maioria destes indivíduos não apresenta mais problemas de comportamento do que os restantes, referindo que se “trata no geral, de uma população muito sociável e com boa capacidade de adaptação” (p. 78). Estes autores defendem ainda que é, muitas vezes, o contexto em que se inserem que não favorece o aparecimento de comportamentos apropriados e fomenta, involuntariamente, o aparecimento de reportórios desadaptados que requerem uma intervenção.

Os mesmos autores referem, ainda, que apesar da existência de uma grande variedade de problemas de comportamento, existe um certo consenso sobre o tipo de problemas mais graves que os indivíduos com deficiência mental podem apresentar: estereotípias, auto-agressões, agressões, comportamento social inadequado, perturbações físicas de regulação e distúrbios emocionais específicos. Os problemas que se relacionam com as dificuldades de funcionamento social, como os relacionados com a inadequada participação nas aulas, podem não ser considerados como os mais graves, mas são em contrapartida os mais frequentes.

Segundo Alonso e Bermejo (2001) o comportamento é uma forma de enfrentar o mundo, que quando se torna complexo gera nos indivíduos sensações de insegurança e confusão, o que associado à sua carência de estratégias adequadas, os leva a adopção de comportamentos problemáticos. Estes autores referem, ainda, que a maioria das crianças que apresentam comportamentos desadaptados em determinadas situações, não o faz noutros ambientes, onde até adoptam comportamentos muito adequados e desejáveis. Para Wacker et al., (1999) estas mudanças de comportamento que ocorrem em diferentes contextos, indicam que o comportamento é influenciado por eventos no ambiente.

Também Kearney (2009) considera uma vez que a aprendizagem ocorre através da interacção com o ambiente, a aprendizagem e, conseqüentemente, os comportamentos podem ser modificados através de mudanças planeadas do ambiente e do processo de aprendizagem.

Lopes et al. (2006) referem que desde os anos 80 que se tem assistido a trabalhos de investigação bastante produtivos no âmbito da sistematização de um conjunto de factores que, com maior ou menor ponderação, se relacionam com trajectórias desenvolvimentais favoráveis ou desfavoráveis, em particular na área comportamental, na área emocional e na aprendizagem. Estes estudos têm permitido consolidar as noções de factores de risco, factores protectores e resiliência, estando as duas primeiras relacionadas com o conjunto de variáveis com potencial influência no desenvolvimento negativo ou positivo respectivamente e a terceira referindo-se a situações em que indivíduos mesmo perante situações adversas exibem níveis de desenvolvimento saudáveis.

Segundo estes autores (2006), o conhecimento e identificação precoce de factores de risco e de factores protectores no desenvolvimento de um determinado indivíduo ou comunidade, são fundamentais quer para prevenir trajectórias desfavoráveis quer para promover, de forma intencional e sistemática, trajectórias positivas de desenvolvimento. Dos factores que aparecem com grande frequência associados a trajectórias de desenvolvimento, salientam-se os que dizem respeito à ecologia familiar, estilos de educação parental, rendimento escolar, problemas de comportamento e problemas emocionais.

Neste sentido, a intervenção educativa visa dois momentos. Um, ao nível da prevenção, que consistirá na adequação do comportamento antes de se manifestar em comportamentos desadaptados, e o outro, ao nível da remediação, em que se procurará eliminar comportamentos desadaptados e promover uma conduta mais adequada socialmente. (Cunha & Costa, 2007)

“A melhor maneira de lidar com problemas disciplinares é, em primeiro lugar, evitar que eles ocorram” (Stainback & Stainback, 1999, p. 392). Apesar de considerarem não

existirem estratégias eficazes perante todas as situações, estes autores fazem referência a algumas que se têm revelado eficazes na prevenção deste tipo de comportamentos e na promoção de salas inclusivas como: a organização e a estruturação adequadas do ambiente físico; o controlo do tempo de forma a aumentar o tempo de tarefa que permita uma maior oportunidade de aprendizagem e evitando problemas de indisciplina; as atribuições de tarefas que devem ser estruturadas de forma a permitirem o sucesso dos alunos; a distribuição dos alunos na sala e a organização dos grupos de trabalho que funcionem de forma mais cooperativa do que competitiva; e a atmosfera de uma sala de aula que valorize ao comportamentos adequados mais do que os inadequados.

Uma característica fundamental do professor eficiente em turmas inclusivas é a gestão da turma na sala de aula (Iverson, 1999). Para este autor, a gestão eficiente da sala deve ser uma prioridade na planificação da aula. Refere ainda que os problemas prioritários na gestão de turmas inclusivas se relacionam com o moldar o ensino para o nível adequado de cada aluno, com o facilitar a aceitação por parte dos colegas dos alunos com NEE e com o enfrentar comportamentos desadequados que podem chegar a ser fisicamente perigosos e significativamente destrutivos.

Ainda segundo este autor são três os tipos de comportamentos que o aluno manifesta nas aulas: voltado para a tarefa e envolvido na aprendizagem; desinteressado pela tarefa e sentado passivamente, ou distanciado e desinteressado pela tarefa e com comportamento destrutivo. Quando os alunos tem dificuldade em compreender o que está a ser ensinado na sala de aula, por falta de pré requisitos, ou pelo facto de o assunto não se adequar aos seus interesses, os comportamentos estranhos à tarefa aumentam e a compreensão diminui. É por isso fundamental conhecer os interesses e o nível de competências/ conhecimentos do aluno com NEE, e incorporá-los na planificação das aulas, de forma a melhorar o envolvimento e a realização do aluno. No entanto, a gestão do conteúdo em função do nível de conhecimento e interesses do aluno, não é suficiente para aumentar o envolvimento de alunos que não estão orientados para o domínio da mesma. Os alunos orientados para o domínio da tarefa têm uma grande necessidade de realização e pouco medo do fracasso. É frequente que alunos com NEE não acreditem nas suas capacidades de domínio de tarefas académicas que envolvam uma nova aprendizagem, pelo que deverão ser encorajados do seu próprio valor, através da escolha de tarefas de aprendizagem adequadas e na ajuda no estabelecimento de objectivos de aprendizagem e orientação para o domínio da tarefa.

Relativamente aos problemas relacionados com o relacionamento interpessoal, o professor deve desenvolver a sua competência comunicativa para que a sua interacção com os

alunos seja promotora de um bom ambiente de trabalho. Também o relacionamento entre os alunos deve merecer a atenção do professor, especialmente em turmas inclusivas, que com o avançar do nível de escolaridade se tornam mais selectivo. É frequente que alunos com necessidades especiais na pré-adolescência não desfrutem do mesmo nível de aceitação dos outros colegas, o que os professores devem interpretar como uma progressão normal de desenvolvimento, não forçando essa aceitação, mas implementando intervenções que promovam o relacionamento dos alunos. Mas a gestão dos conteúdos e do relacionamento interpessoal pode não ser suficiente para evitar a ocorrência de comportamentos desadequados na sala de aula, já que alguns alunos com necessidades especiais podem apresentar comportamentos fisicamente perigosos ou gravemente destrutivos, devendo os professores ter preparado um plano de intervenção que devem accionar nessas situações.

Também Lopes (2009) considera “a organização e gestão da sala de aula como uma das variáveis mais eficazes e controláveis que um professor pode manipular para atingir o objectivo fundamental que é a aprendizagem dos alunos” (p. 5-6) referindo ainda que a gestão da sala de aula se constitui como um poderoso inibidor da indisciplina e que a eficácia dos professores se reconhece mais na forma como evitam a indisciplina do que na forma como lidam com ela.

Falvey (1999) considera que criar uma “comunidade de aprendizes” é fundamental para estabelecer um ensino inclusivo, na qual os professores desempenham um papel fundamental, como mediadores e facilitadores. Cada aluno deve sentir-se bem-vindo e valorizado, adquirindo a sensação de pertença ao grupo. O processo de construção destas comunidades deve iniciar-se, no princípio do ano lectivo, com um conjunto de actividades que tenha por objectivo fazer com que os alunos se conheçam e se sintam como parte do grupo. Também o envolvimento dos alunos no estabelecimento de um contrato social, onde são definidos os comportamentos aceitáveis ou inaceitáveis, e se incluem regras de conduta interpessoal, regras de comportamentos positivos e produtivos durante as actividades de aprendizagem e directrizes de condução da aprendizagem, poderá ser um bom recurso. O estabelecimento de um clima de aprendizagem positivo é outro factor importante, para isso os professores precisam de comunicar de maneira consistente e explícita as expectativas académicas, através de cartazes, murais ou discussões introdutórias antes do início das actividades.

Segundo Amado e Freire (2009) os resultados da investigação sobre a indisciplina apontam para a importância da prevenção e a fraca eficácia dos processos correctivos, referindo ainda que é fundamental que tanto os professores como as escolas antecipem este

tipo de problemas evitando assim situações difíceis de gerir. Dentro desta perspectiva de prevenção são referidas três frentes de acção: prevenção primária, prevenção secundária e prevenção terciária. A Prevenção primária corresponde não só a uma intervenção a longo prazo, abrangendo o sistema educativo em geral e especialmente as instituições dos primeiros níveis de escolaridade, mas também a sociedade no seu todo, nomeadamente as famílias e as instituições. A acção do professor, na sala de aula, poderá basear-se na utilização de estratégias e práticas de ensino, como por exemplo o trabalho cooperativo; na definição de regras que podem promover nos alunos a vontade de aprender; na comunicação interpessoal, a cooperação, e a coesão do grupo turma. Também a nível de escola podem ser desenvolvidos projectos neste âmbito, que passam pela planificação do currículo que, além dos objectivos ao nível da aprendizagem, tenham também a preocupação da prevenção e da resposta aos problemas ao nível das relações interpessoais. Ainda a nível organizacional, nomeadamente na construção dos regulamentos de escola é possível, promover um ambiente de carácter preventivo. O envolvimento e a participação dos pais poderá também ter um importante impacto neste âmbito da prevenção. Relativamente à intervenção secundária relaciona-se com “todo o conjunto de acções do professor na turma ou na escola em geral (em articulação com a família) que constituem respostas correctivas e formativas aos comportamentos e atitudes perturbadores do bom funcionamento do grupo ou da organização” (Amado & Freire, 2009 p. 151) A prevenção terciária consiste numa frente de acção, direccionada para aqueles estudantes que inflexivelmente apresentam problemas de indisciplina profundamente perturbadores do clima social da escola e do ambiente de aprendizagem na turma, sendo assim destinada a casos persistentes, relativamente aos quais, prevaleceu tradicionalmente uma perspectiva de intervenção punitiva ou de exclusão.

O mesmo autor refere que a investigação tem demonstrado uma interdependência entre este tipo de comportamento e factores como o insucesso escolar, a falta de auto-estima, a capacidade de gerir conflitos de forma flexível e ausência de outras competências pessoais e sociais, mencionando que várias investigações começam a direccionar-se para uma intervenção mais construtiva, em que, mais do que procurar explicações para o comportamento do aluno, procura aspectos positivos que poderão ajudar a modificá-lo.

Segundo Hitzing (1999) as abordagens tradicionais perante os comportamentos que rotulam de desafiadores, inadequados ou problemáticos, concentram-se na sua eliminação baseada numa mudança por parte do aluno e não na modificação de factores contextuais. Numa perspectiva diferente esse comportamento é visto como uma forma de comunicação do

aluno ou como uma informação sobre as suas necessidades e desejos ou mesmo sobre a qualidade ou adequação das estratégias de ensino em função da sua percepção.

Este autor fala-nos num círculo vicioso de aprendizagem, que pode descrever-se pelas seguintes etapas: 1 - os alunos podem receber tarefas e atribuições escolares que não valorizam, não entendem ou não sabem realizar; 2 - os alunos podem então sentir-se confusos, ameaçados, zangados ou em sofrimento; 3 - os alunos podem então adoptar comportamentos destrutivos e às vezes perigosos; 4 - os alunos aprendem com as suas experiências e repetem as que para eles funcionam. Se os comportamentos adoptados tiveram para eles o efeito desejado, como obter a atenção do professor ou escapar as tarefas, então é natural que eles os usem com frequência. Muitos comportamentos desafiadores são aprendidos porque têm uma função de comunicação eficaz e normalmente imediata. Ignorá-los pode ser a resposta que não os alimenta, mas a sua gravidade pode não permitir essa resposta por parte do professor.

A intervenção deve iniciar-se com a avaliação da função do comportamento, prestando uma atenção especial aos ambientes, aos acontecimentos e às acções (antecedentes) que estão presentes ou que tipicamente precedem as ocorrências do comportamento e as consequências (reações dos outros alunos e dos professores).

Segundo Wacker et al (1999) o objectivo da avaliação comportamental é identificar a razão da ocorrência de um comportamento em determinado contexto, com o propósito de uma intervenção adequada. Este processo concentra-se na identificação dos acontecimentos no ambiente que o provocam e as consequências que o reforçam.

Para Alonso e Bermejo (2001, p.91) a premissa fundamental subjacente a análise funcional do comportamento é a seguinte “ Todos os problemas de comportamento têm um objectivo concreto para o sujeito, são estratégias para conseguir algo. Mudar um comportamento requer a identificação desse objectivo”. Este processo de avaliação, segundo os mesmos autores, deve iniciar-se pela identificação de o ou os “ comportamentos – problema” e pela definição dos comportamentos em que se deseja intervir. Tratando-se de especificar, operacionalizar e hierarquizar os comportamentos que se pretendem modificar. Deve seguir-se da identificação da função que desempenha, com o objectivo de lhe ensinar um novo comportamento, pelo menos tão eficaz em atingir a função identificada que o comportamento que se pretende substituir.

Os efeitos do comportamento podem ser categorizados em três funções: conseguir objectos desejados tais como atenção ou itens tangíveis; fugir ou evitar acontecimentos indesejáveis; e conseguir efeitos internos ou automáticos, como a auto-estimulação. (Wacker

et al., 1999). Depois de identificada a função do comportamento “desafiador”, é essencial que apenas se proporcione reforço ao comportamento desejado e que se retire totalmente o reforço ao comportamento que se pretende eliminar, com o propósito de uma intervenção bem sucedida. Assim, segundo estes autores, os passos essenciais de uma intervenção eficaz são os seguintes: 1º- Identificar da maneira mais conclusiva possível a função do comportamento desafiador; 2º- Determinar da forma mais clara possível o comportamento alternativo que será reforçado; 3º- Remover todo o reforço ao comportamento desafiador; 4º -Proporcionar o máximo de reforço possível ao comportamento desejado.

Para Alonso e Bermejo (2001) a modificação do comportamento assenta em princípios da psicologia da aprendizagem, que estabelecem que todos os comportamentos se aprendem, portanto se podem modificar. Esta modificação pode fazer-se em vários sentidos: melhorar a sua realização; aumentar a sua frequência; diminuir a sua frequência, e mudar de local ou de momento. Os comportamentos inadaptados seguem os mesmos princípios de aprendizagem que os adaptados, existindo três tipos de intervenção: passiva e activa que pode ser supressora ou educativa.

A intervenção passiva, que consiste em ignorar o comportamento, tem por objectivo que o comportamento não tenha uma função para o sujeito. No entanto, este tipo de intervenção nem sempre se pode ou deve utilizar, existindo três requisitos fundamentais para que se possa implementar: que a função do comportamento seja chamar a atenção; que o sujeito disponha de outras formas de expressar o seu desejo e que o faça quando não obtiver a resposta que procura e que o comportamento não seja perturbador, intrusivo ou perigoso. Para que este tipo de intervenção seja eficaz, devemos actuar de forma consistente e contínua, ignorando esse comportamento e certificando-nos de que os outros também o façam, reforçando os comportamentos que com ele sejam incompatíveis.

A intervenção activa supressora, também designada por aversiva, utiliza o castigo como método para diminuir ou suprimir o comportamento inadequado. Pode realizar-se tirando algo que seja positivo para a pessoa ou aplicando algo de negativo. A sua utilização deve verificar-se apenas em situações que os outros procedimentos não tenham funcionado ou em procedimentos de intervenção em situação de crise. Para que a sua aplicabilidade seja efectiva deve ser aplicada imediatamente, após a manifestação do comportamento que se quer eliminar, de forma contínua e calma, indicando claramente o motivo porque se castiga. Deve ainda ensinar-se outro caminho mais adaptativo para obter o que deseja, associando a aplicação de reforços.

A intervenção activa educativa tem por objectivo provocar o comportamento adequado ao mesmo tempo que fomenta a diminuição do comportamento inadequado. Utilizando o reforço como método para alcançar esse objectivo. Este tipo de intervenção respeita a perspectiva dos direitos humanos e contribui para gerar atitudes positivas perante as pessoas com incapacidade. ( Alonso & Bermejo, 2001).

Ainda segundo estes autores, é fundamental que na planificação das intervenções se verifique a função que cumpre cada um desses comportamentos, pois considera que estes não ocorrem sem razão.

Bolónio et al. (2008) propõem, perante este tipo de comportamentos, uma intervenção educativa baseada numa abordagem ecológica, na qual a intervenção não é apenas focada na pessoa, mas que dá grande importância ao contexto onde se desenrola, enfatizando a interacção entre ambos. Esta intervenção é suportada pelo designado “Positive Behavior Support”<sup>3</sup> baseado não tanto na intervenção no comportamento problema mas essencialmente na construção ou fortalecimento de comportamentos alternativos ou incompatíveis com o comportamento inadequado. Estes autores defendem que existe uma estreita relação entre os problemas de conduta e a ausência de estratégias de interacção com o contexto, pois em muitas ocasiões faltam-lhe ferramentas para poder comunicar e usar habilidades sociais que lhe permitam controlar o seu contexto. Propõem que a melhor forma de superar estes problemas é introduzindo essas estratégias ausentes, ensinando habilidades comunicativas e sociais que promovam e facilitem a interacção, a autonomia e o auto-controlo.

Apresentaremos, de seguida, esta abordagem de intervenção em problemas de comportamento por considerarmos que a sua filosofia de actuação pode contribuir para uma viragem necessária na intervenção em comportamentos desadaptados. Relativamente à nossa intervenção, as limitações de tempo e de recursos, com que nos deparamos, apenas nos permitiram adoptar as linhas gerais desta perspectiva de actuação.

---

<sup>3</sup> “Positive Behavior Support” surge como uma bifurcação da “Análise Aplicada do Comportamento”, que se desenvolveu nas últimas décadas acabando por ganhar entidade e nome próprio ( Koegel, Koegel & Durand, 1996 in Bédia & Cilleros, 2003, p.63).

## 2.5 - “Positive Behavior Suport”

### 2.5.1- Origens definição e características do “Positive Behavior Suport”

A intervenção nos comportamentos problemáticos tem registado, nos últimos anos, alterações muito significativas. Durante muito tempo, os modelos médico, psicanalítico e psicométrico consideraram que o “comportamento anormal” era produzido, só e exclusivamente, por causas internas da própria pessoa, atribuindo-lhe um papel passivo à intervenção perante estes comportamentos.

Com a abordagem comportamentalista surge a ideia de que os factores ambientais e sociais são fundamentais para a manutenção dos comportamentos “anormais” entendendo que o comportamento humano depende de factores ambientais externos ao sujeito, e portanto, pode ser modificado por acção do meio ambiente. O sujeito é, assim, considerado como um ser passivo e reactivo à acção do meio ambiente.

O modelo cognitivo considera o sujeito como um ser activo que elabora a informação do meio ambiente, entendendo que o comportamento de um sujeito não depende exclusivamente das variáveis ambientais, sendo os processos internos de processamento da informação que fazem com que um sujeito dê respostas diferentes perante um mesmo estímulo ambiental, considerando assim que o sujeito tem um papel activo na configuração do seu comportamento, que não depende apenas de causas remotas, deterministas e invariáveis.

Por considerarem que nenhum destes modelos proporciona, perante esta problemática, uma explicação completa e resultados inteiramente satisfatórios Bolónio et al., (2008) propõem uma abordagem educativa mais completa e consistente, tendo um enfoque mais ecológico, em que a intervenção não se centre só no indivíduo, mas que dê uma maior importância ao contexto e à interacção entre ambos. Esta intervenção é suportada pelo designado *Positive Behavior Suport* (PBS).

O *Positive Behavior Suport* baseia-se na ciência do comportamento humano, que teve origem nos trabalhos dos comportamentalistas B. S. Skinner e Fred Keller e que posteriormente originaram a denominada Análise Aplicada do Comportamento. No início o desenvolvimento do PBS foi mais significativo em intervenções para indivíduos com incapacidades severas que demonstravam condutas de auto-agressão ou agressividade, mas nos anos noventa esta metodologia passou a ser aplicada a populações e ambientes mais variados, nomeadamente a estudantes a frequentarem escolas do ensino regular ( Preciado, & Sugai, 2004).

De acordo com Bédia e Cilleros (2003), o PBS surge como uma bifurcação da Análise Aplicada do Comportamento, quando a validade interna era a preocupação fundamental das abordagens micro-analíticas de causa-efeito, realizadas por especialistas, que se suportavam em intervenções de carácter experimental. Nos anos setenta o interesse pela validade externa (social), que põe ênfase na relevância ecológica da intervenção, leva a uma mudança quer a nível dos interventores, que passam a ser as pessoas que interagem com o indivíduo no seu quotidiano, quer dos contextos, que devem ser os habituais do dia-a-dia do sujeito, em intervenções que devem ter uma duração que corresponda à actividade na comunidade.

Também segundo estes autores as primeiras intenções de aplicar estes princípios aconteceram quando se pretendeu melhorar a qualidade de vida de crianças que apresentavam problemas de conduta graves, a que se aplicavam intervenções de carácter aversivo. Todas estas mudanças estão por sua vez relacionadas com as alterações que se começaram a registar, ainda nos anos oitenta, relativamente a mudanças de atitude perante as pessoas com Deficiência Mental/Dificuldades Intelectuais, que estiveram ligadas a uma mudança de paradigma, associado a uma deficiência funcional que dá ênfase à interacção da pessoa com o contexto e as intensidades e tipos de apoios necessários, como se pode testemunhar na definição da AAMR de 1992.

Assim, o PBS centra-se em criar e apoiar contextos que incrementam a qualidade de vida (desenvolvimento pessoal, saúde, trabalho, ócio, etc.) fazendo com que os comportamentos problemáticos sejam menos eficazes, eficientes e relevantes e que as condutas alternativas sejam mais funcionais. Estas mudanças tiveram impacto não só a nível da intervenção, mas também no modo como se analisa e avalia o comportamento problemático.

Segundo Bolónio et al. (2008) esta abordagem inter-accionista ou ecológica desenvolveu-se em parte como resposta ao carácter artificial que o modelo comportamental pode chegar a ter, compreendendo a actividade educativa como um processo de relação, de interacção comunicativa e de envolvimento do aluno em experiências de aprendizagens que lhe sejam significativas, baseando-se na ideia de capitalizar as motivações e interesse dos alunos em actividades que contribuam para a mudança de comportamento.

Relativamente a esta problemática, Bédia (2001) refere a importância da análise funcional dos comportamentos problemáticos que, desde finais dos anos setenta, se tem transformado numa prática que serve de guia para a elaboração de intervenções comportamentais, tendo-se assistido a uma difusão de intervenções que vão para além da simples manipulação das consequências, passando a incluir a modificação do contexto antes

que o comportamento problemático ocorra e o ensino de comportamentos alternativos adequados, como uma estratégia eficaz para reduzir esses comportamentos inadequados socialmente.

Para este autor, o *Positive Behavior Support* não se baseia apenas na selecção de um determinado processo de intervenção, mas num conjunto abrangente de procedimentos que incluem mudanças de contexto para tornar o comportamento problemático ineficaz, e a manipulação de consequências para assegurar um maior e melhor reforço do comportamento adequado. Também não se direcciona apenas à redução de comportamentos problemáticos, mas deve, antes de mais, ensinar condutas adequadas socialmente, fazendo com que as mudanças sejam estáveis e se generalizem a todas as situações com que a pessoa se possa confrontar e permitam melhorar a sua qualidade de vida. Este tipo de intervenção surge como uma resposta alternativa às abordagens clássicas de modificação de comportamento, baseadas no uso de técnicas aversivas e não funcionais, apresentando-se como uma abordagem que vai mais além do que uma simples análise comportamental e que tem ênfase na modificação do contexto em que se encontra o problema. Assim, o seu objectivo principal não consiste só em reduzir a conduta problemática, mas também numa mudança no estilo de vida do sujeito, respeitando a sua dignidade, reforçando as suas capacidades e ampliando as suas oportunidades de melhorar a sua qualidade de vida.

A premissa fundamental da filosofia subjacente a esta abordagem, é que os défices do contexto pessoal e ambiental do indivíduo e do seu comportamento adaptativo, são os principais factores responsáveis pela conduta problemática, e por tanto, o esforço deve concentrar-se em identificar e modificar estes défices que constituem o contexto do problema em vez da conduta problemática, propriamente dita, que se vê simplesmente como um efeito de um contexto problemático (Bédia, 2001).

Bolónio et al. (2008) definem PBS como a proposta educativa que proporciona ao indivíduo os meios mais eficazes e socialmente aceitáveis, que lhe permitam responder às suas necessidades e desenvolver-se adequadamente no seu contexto físico e social. Estes autores defendem que existe uma estreita relação entre os problemas de conduta e a ausência de estratégias de interacção com o contexto, pois em muitas ocasiões faltam-lhe competências para poder comunicar e usar habilidades sociais que lhe permitam controlar o seu contexto. Estes autores propõem, ainda, que a melhor forma de superar estes problemas é introduzindo essas estratégias ausentes, ensinando habilidades comunicativas e sociais que promovam e facilitem a interacção, a autonomia e o auto-controlo. Citando Carr et al., (1996) estes autores referem que a melhor intervenção perante os problemas de comportamento deve

basear-se num plano de prevenção consistente que dê resposta real e prática às necessidades educativas dos alunos.

O *Positive Behavior Interventions and Supports* (PBIS) é um sistema com o objectivo de estabelecer um ambiente escolar positivo e efectivo. Enfatiza a adopção de práticas baseadas em dados, que sejam efectivas, eficientes e relevantes para os indivíduos e o meio ambiente em que vão ser aplicadas (Preciado & Sugai, 2004). Estes autores definem-nos PBIS como uma vasta gama de estratégias sistematizadas e individualizadas para alcançar resultados importantes ao nível das aprendizagens académicas e competências sociais, prevenindo ao mesmo tempo os problemas comportamentais com todos os alunos.

Para estes autores, o *Positive Behavior Support* está baseado em quatro princípios fundamentais relacionados com: 1- a aplicação das ciências comportamentais; 2- a implementação de intervenções práticas; 3- ênfase na importância dos valores sociais; 4- adopção de uma perspectiva sistemática. Do ponto de vista científico, o PBS sustenta que o comportamento humano é fruto de uma aprendizagem em que os comportamentos estão controlados por factores do meio ambiente e podendo ser afectados ou modificados ao alterar-se o meio ambiente. Assim, a Análise Aplicada do Comportamento serve como o primeiro marco de referência para o PBS e oferece uma grande quantidade de instrumentos e estratégias de intervenção suportadas empiricamente. A selecção e uso de intervenções práticas enfatizam a importância de reconhecer a conexão dos ambientes onde ocorrem os problemas de conduta e as intervenções que podem implementar-se nestes meios ambientes problemáticos. Assim, correm o risco de fracassar as intervenções que não considerarem as características únicas de cada estudante, a sua cultura social, o meio de aprendizagem e os resultados esperados. Ao enfatizar os valores sociais o PBS aumenta o significado e a efectividade de uma intervenção dentro da cultura social de cada indivíduo para quem foi planeada a intervenção. A perspectiva sistemática do PBS considera o apoio e os recursos necessários para pôr em prática uma intervenção com alta-fidelidade, a longo prazo, e adaptada à situação. Os implementadores devem dar prioridade à instrução directa de habilidades, dar oportunidade de praticar regularmente e oferecer feedback constante e informativo

Ainda segundo estes autores, o PBIS enfatiza um sistema preventivo de três níveis (primário, secundário e terciário). O primário ou universal, baseado em intervenções proactivas dirigidas a todos os alunos e outros intervenientes em todos os ambientes escolares, cujo objectivo é prevenir o desenvolvimento de novos casos ou ocorrências de problemas comportamentais, que beneficiará cerca de 75-85% da população se for

implementado com êxito. O secundário que consiste em intervenções mais intensas para aqueles alunos, 10-15%, que requerem mais tempo, prática, feedback ou instrução para atingirem êxito na escola e na sala. O nível terciário ou intensivo comporta intervenções que são planificadas para reduzir a intensidade, complexidade e frequência de problemas comportamentais em alunos (5-7%) que não respondem a intervenções do primeiro e segundo nível. Estas intervenções são planeadas e implementadas individualmente e são caracterizadas como intervenções funcionais.

Em sùmula, o desenvolvimento de uma intervenção escolar positiva baseada na prevenção requer: - a selecção e adopção de práticas de carácter científico; - um método de instrução ou ensino para promover o comportamento desejado; - implementação de intervenções e iniciativas em toda a escola em geral; - desenvolvimento e implementação de um sistema de apoio comportamental que responda às necessidades de todos os estudantes.

### **2.5.2- Avaliação Funcional**

Sendo a avaliação funcional o ponto de partida para a intervenção, o seu objectivo é a procura de respostas a questões como: Porque ocorre? Qual o seu objectivo? Que intenção ou finalidade tem? Recorrendo à entrevista, à observação directa ou à componente experimental, (que consiste em provocar situações que permitam verificar se o comportamento desadaptado ocorre consistentemente nesse contexto), é possível diferenciar a forma e a intenção do comportamento problemático, o que permite planificar intervenções que proporcionem, ao sujeito, alternativas para os seus comportamentos (Bolónio et al, 2008).

A realização da avaliação funcional passa por princípios de honestidade e de respeito pela pessoa com incapacidade que precisa do nosso apoio, pois não se pode tomar decisões de intervenção, sem antes compreender o problema. Mas é o seu papel de suporte aos planos de intervenção que lhe confere a sua primordial importância, tornando-se indispensável à planificação de um apoio útil e eficaz (Bédia & Cilleros, 2003).

O objectivo da avaliação funcional é recolher informação contextual, de carácter geral e específico, com o fim de explicar as razões da existência dessas condutas. O processo começa por conhecer alguns aspectos gerais sobre a pessoa (capacidades e dificuldades nas capacidades de adaptação à vida quotidiana, aspirações e necessidades, saúde e qualidade de vida) e passa depois por recolher informação específica sobre a conduta problemática. Este processo estará completo quando a equipa de apoio: a) disponha de uma descrição clara do comportamento problemático e da sequência em que aparece; b) saiba quais são os sucessos,

momentos e situações que antecedem a ocorrência desse comportamento e em que momentos ele não vai ocorrer; c) tenha identificado as consequências habituais que o mantém; d) tenha elaborado hipóteses funcionais que incluam situações e consequências habituais de cada comportamento problemático; e) tenha realizado uma observação directa do comportamento do sujeito nos contextos habituais para verificar as hipóteses estabelecidas; f) tenha realizado as verificações que considere pertinentes para testar as hipóteses que não oferecem consenso.

Também para Bolónio et al, (2008) este processo de avaliação segue três passos fundamentais: 1- a descrição que pretende obter através da entrevista e da observação, uma definição operativa das condutas problemáticas do sujeito, assim como uma imagem clara e uma descrição detalhada da natureza do problema, do contexto social em que tem lugar, e da reacção que provoca nas pessoas presentes. Esta informação permite criar hipóteses sobre as possíveis variáveis que podem manter a conduta problemática; 2- a categorização que consiste em organizar ou classificar em categorias toda a informação recolhida, tendo em conta os diferentes propósitos do comportamento adoptado: obter atenção, obter um objecto ou uma actividade ou evitação. Nesta fase podemos verificar que o mesmo comportamento pode ter propósito diferente para cada individuo e que os comportamentos estão influenciados por variáveis sociais na maioria das situações; 3- a verificação trata de comprovar se os propósitos que se identificaram são realmente as verdadeiras razões da existência dos respectivos comportamentos problemáticos, recorrendo à manipulação das variáveis que se consideram responsáveis pela ocorrência da conduta, devendo comprovar-se quais as razões da sua ocorrência.

Bédia e Cilleros (2003) consideram que as entrevistas e discussões em grupo, a observação directa e a análise funcional são os principais procedimentos a adoptar na recolha de informação, considerando a entrevista e discussões em grupo as ferramentas mais básicas, e as primeiras a serem utilizadas. A entrevista consiste em falar e analisar o problema com o próprio individuo (se possível) e com as pessoas que melhor o conhecem e que mantêm um contacto mais habitual com ele, de forma a definir-se e delimitar-se o tipo de variáveis que podem estar a influenciar o comportamento problemático. As discussões em grupo são também a melhor maneira de partilhar as informações e percepções ou mesmo as dúvidas sobre o comportamento problemático. A observação directa é o instrumento mais utilizado nos procedimentos de modificação de comportamento, consiste no registo de informações que se recolhem em momentos pré determinados. Deve realizar-se de modo que não interfira nas actividades quotidianas da pessoa e do seu grupo de referência. Por norma o observador regista quando ocorre o comportamento, o que se estava a passar antes da sua ocorrência, o

que se passou depois e o que, na sua interpretação, foi o propósito da ocorrência. Normalmente, basta recolher uns quinze a vinte episódios do mesmo comportamento problemático para que o grupo de trabalho possa identificar um padrão de comportamento, se este existir, e tenha a oportunidade de determinar que comportamentos aparecem juntos, quando, onde e com quem ocorre ao comportamento problemático e que consequências tem normalmente. A análise funcional consiste em manipular de maneira sistemática as variáveis específicas que podem estar relacionadas com o comportamento problemático ao mesmo tempo que se observa se existe mudança no comportamento em análise. Este procedimento pode consistir em manipular as consequências de forma contingente à ocorrência do comportamento ou uma variável estrutural (grau de dificuldade da tarefa, duração da actividade, nível de atenção que recebe durante a realização da actividade, etc.).

Para estes autores, o essencial da avaliação funcional, não está no método de recolha de dados, mas no seu objectivo de procurar informação para identificar as variáveis contextuais que influenciam o aparecimento e a manutenção do comportamento problemático. Ao conseguir-se esse objectivo teremos entendido a relação entre o comportamento e o contexto e poderemos elaborar um plano de apoio eficaz, que requeira pouco esforço e que melhore o estilo de vida da pessoa.

### **2.5.3- Plano de Apoio**

O propósito da avaliação funcional “é facilitar o desenvolvimento de um plano de apoio que seja efectivo e eficiente. Assim, as estratégias de intervenção incluídas no plano devem estar relacionadas com as hipóteses identificadas durante a avaliação funcional” (Bédia & Cilleros, 2003, p. 163).

Segundo os mesmos autores, os planos de apoio consistem em definir um conjunto de estratégias de apoio que poderão ser implementadas em simultâneo ou consecutivamente em função das características do comportamento que, por norma, é complexo e requer intervenções múltiplas. Estas estratégias são incluídas num documento que proporcionará também informação do modo como a equipa de apoio modificará o ambiente, intervirá com a pessoa e como lhe ensinará novas competências e comportamentos alternativos à conduta problemática.

Para Bolónio et al. (2008), o plano de apoio corresponde à planificação da intervenção que é desenhada a partir da avaliação funcional dos comportamentos. Esta planificação da intervenção deverá passar por um trabalho em equipa, que implique uma acção conjunta e

coerente, procurando um consenso e uma responsabilidade partilhada, entre as pessoas que intervêm com o aluno. É neste âmbito que as equipas multidisciplinares, partindo de uma visão global do aluno, reconhecem que as capacidades da pessoa não podem ser consideradas independentemente umas das outras, nem tão pouco independentes do contexto, permitindo uma resposta global, não fragmentada. Também a articulação com a família é fundamental uma vez que a intervenção em problemas comportamentais implica compreender todo o ambiente físico e social, e sendo a família um sistema de apoio imprescindível e responsável pela tomada das decisões é crucial o seu envolvimento.

Segundo Bédia e Cilleros (2003), o plano tem em conta e define todos os comportamentos problemáticos manifestados pela pessoa, baseia-se nos resultados obtidos pela avaliação funcional, propõe-se fazer com que a conduta problemática seja irrelevante, e ineficaz e deve ajustar-se ao contexto onde vai desenvolver-se. Assim, os planos eficazes estão baseados em hipóteses funcionais sobre o comportamento em diversos contextos e em hipóteses globais sobre a pessoa; estão centrados na pessoa, respeitando as suas preferências, necessidades e aspirações e potenciam as suas habilidades e são elaborados tendo em conta os contextos do indivíduo (suas rotinas habituais, o local onde vive etc.).

#### **2.5.4- A Implementação do Plano de Apoio Comportamental**

Nesta filosofia do PBS (Bédia, 2001), existem seis princípios básicos a ter em conta na implementação de uma intervenção sobre o comportamento problemático: 1 -A conduta problema, geralmente cumpre um objectivo para a pessoa que a manifesta; 2- A avaliação funcional utiliza-se para identificar a finalidade da conduta problema; 3- O objectivo da intervenção da educação não é apenas a supressão dessa conduta, mas é essencialmente ensinar condutas alternativas que sejam funcionalmente equivalentes; 4- Os problemas de comportamento geralmente têm muitas finalidades e por tanto requerem intervenções múltiplas; 5- A intervenção implica mudar sistemas sociais e não o sujeito (a intervenção não é algo que se faz à pessoa, mas com a pessoa com incapacidade); 6- O objectivo final da intervenção é a mudança do estilo de vida.

Também para (Bolónio et al. 2008), a intervenção suportada neste modelo baseia-se numa avaliação funcional, vinculando variáveis ambientais com as hipóteses relativas à função da conduta problemática, considerando o indivíduo na sua globalidade, incluindo intervenções múltiplas, ensinando habilidades alternativas e adaptando o ambiente. Esta intervenção, ao pretender melhorar o estilo de vida da pessoa, reflecte os seus valores,

respeitando as suas preferências e a sua dignidade. É planificada com o objectivo de ser aplicada em contextos de vida diária, fazendo uso dos recursos disponíveis e baseando-se numa visão de uma equipa multidisciplinar, acerca do problema. O seu êxito é avaliado pelo aumento da frequência da conduta alternativa e diminuição do comportamento problemático e pelas melhorias na qualidade de vida do indivíduo.

Bédia e Cilleros (2003) referem-nos que as estratégias de intervenção apresentam componentes relacionadas com modificações dos antecedentes e sucessos contextuais, ensino de habilidades alternativas, intervenções sobre as consequências e intervenções sobre o estilo de vida do indivíduo, que são interdependentes e por isso devem ser considerados simultaneamente.

As intervenções sobre o estilo de vida da pessoa, são por norma as primeiras a implementar-se pois ao melhorarem a qualidade de vida da pessoa tem um efeito preventivo e promovem um contexto favorável à mudança de comportamento. A modificação dos antecedentes e dos sucessos contextuais faz com que o comportamento problemático seja menos provável e mais irrelevante e desnecessário. Tem também a vantagem de ter carácter preventivo ao incidir sobre os factores que promovem o comportamento, no entanto exige uma planificação específica para cada indivíduo, pois os antecedentes e sucessos contextuais são únicos para cada comportamento de cada pessoa. O ensino de habilidades alternativas através das quais a pessoa possa alcançar, de forma mais eficaz e mais eficiente, os objectivos que obtinha ou pretendia com o comportamento problemático, pode contribuir para o desaparecimento, por longo prazo ou mesmo permanente, desses comportamentos que se pretendem eliminar. Este processo pode passar pelo ensino de comportamentos alternativos, de habilidades gerais (de resolução de problemas, de autocontrolo, de comunicação, de interacção social e de tolerância à demora do reforço) e de habilidades de enfrentar situações de contrariedade. A intervenção ao nível das consequências, ainda que não seja um núcleo essencial da intervenção, desempenha um papel muito importante no PBS, pois ao controlar as consequências contribui-se para uma maior eficácia dos outros componentes, nomeadamente o ensino de habilidades alternativas. Este tipo de intervenção utiliza-se para reforçar a utilização de habilidades alternativas e para reduzir a frequência do comportamento problemático.

Para Bédia e Cilleros (2003) a resposta às necessidades educativas especiais do aluno com problemas de comportamento deverá seguir um modelo centrado na pessoa, planificado de forma consensual por toda a equipa e que não se limite à redução ou eliminação de

comportamentos problemáticos mas que, recorrendo a estratégias preventivas, o ajude a ter a melhor qualidade de vida possível.

A prática positiva faz com que na intervenção sejam necessárias a manipulação de diversas variáveis, tanto contextuais como relativas ao aluno. No contexto pode ser necessário fazer alterações a nível físico, programático ou interpessoal que possam influenciar positivamente o registo de problemas comportamentais, sendo a avaliação funcional que nos permite identificar esses factores ambientais e poder alterá-los de forma a modificar o comportamento do aluno. A aprendizagem em ambientes significativos é muito relevante, especialmente para aqueles alunos que têm dificuldade em generalizar as habilidades aprendidas na aula, sendo por isso importante que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvam nos contextos naturais, de forma a que conteúdos curriculares possam estar integrados em rotinas funcionais da vida diária. É também muito importante proporcionar ao aluno habilidades que lhe permitam auto-regular o seu próprio comportamento. O ensino de competências comunicativas permite que o aluno possa deixar de recorrer a comportamentos desadequados que muitas vezes utiliza com essa função. O desenvolvimento da comunicação, por todos os meios e estratégias possíveis, é o critério fundamental para alcançar uma comunicação efectiva e funcional. A promoção de competências de planificação, comportamentos adaptativos e competências sociais constituem pilares básicos de prevenção de comportamentos problemáticos que, muitas vezes, resultam de défices ao nível das competências sociais e interacções adequadas. A estruturação espaço-temporal, que passa por uma organização adequada do ambiente, recorre a suportes e ajudas visuais ou auditivas, ajuda os alunos a compreenderem melhor o meio e a preverem os acontecimentos que nele acontecem, de forma a terem uma participação mais autónoma. Esta prática, de carácter preventivo, permite aos alunos melhorarem substancialmente a sua capacidade de autocontrolo, o seu domínio e controlo do meio, aumentar a flexibilidade e um maior grau de espontaneidade, favorecendo assim competências de interacção.

Também segundo Preciado e Sugai (2004), as investigações têm concluído que a melhor resposta perante esta problemática passa por estabelecer apoios comportamentais positivos, efectivos, eficientes e relevantes para o apoio a todos os alunos através: da prevenção do desenvolvimento e ocorrência de problemas de comportamento; da promoção do ensino de expectativas e comportamentos positivos a nível escolar e do melhoramento de oportunidades de intervenção e sucesso académico.

O acompanhamento dos planos deverá ser contínuo, de forma a que possam ser modificados e ajustados de acordo com as necessidades. As áreas a avaliar sobre a eficácia relacionam-se com os progressos ao nível da aprendizagem de habilidades novas, a verificação da utilização das novas habilidades em diferentes contextos, o decréscimo da frequência da conduta problemática e no comprovar as melhorias de qualidade de vida da pessoa e sua família.

Em suma, esta abordagem de intervenção em problemas de comportamento está ligada a uma nova perspectiva de intervenção baseada numa programação positiva que não se reflecte apenas a nível das pessoas a quem é dirigida, mas também no funcionamento geral da escola (Bolónio et al., 2008).

## PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA

### Capítulo 3 - Enquadramento Metodológico

#### 3.1 - Finalidades, objectivos e métodos

Segundo Almeida e Freire (2008), as finalidades da investigação podem ser movidas pela descoberta e fixação de leis gerais, no caso da investigação básica ou investigação pura, ou movidas pela resolução de problemas concretos e particulares, investigação aplicada ou investigação prática - situação em que se enquadra o nosso estudo - ou ainda movidas por um misto de ambas as posições anteriores, como é o caso da designada investigação-acção.

Neste contexto, as finalidades deste estudo consistiram em planificar uma intervenção tendo em vista a inclusão social de um aluno com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, com graves dificuldades a nível da comunicação, que manifesta comportamentos desadaptados, predominantemente, em ambiente exterior à sala de aula.

Ainda segundo Almeida e Freire (2008), os objectivos de uma investigação vão depender da natureza dos fenómenos e das variáveis em causa, assim como das condições de maior ou menor controlo em que a investigação vai ocorrer, sendo apresentados de uma forma mais descritiva ou mais explicativa. Neste âmbito, com este estudo, pretendeu-se atingir os seguintes objectivos:

- identificar e priorizar os comportamentos desadaptados a serem alvo de intervenção;
- registar e comparar a frequência dos comportamentos antes e depois da intervenção;
- identificar o tipo de défice responsável pelos comportamentos;
- definir as estratégias de intervenção;
- avaliar o impacto da intervenção.

Em relação à metodologia, existem duas perspectivas básicas: uma de cariz mais quantitativa, também designada de positivista e experimental, que tem por objectivo explicar, prever, e controlar os fenómenos; outra de características mais qualitativas e naturalistas em que a realidade psico-educativa é percebida como mais dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos (Almeida & Freire, 2008). O caso do nosso estudo inclui-se na segunda perspectiva onde se “estuda a realidade sem a fragmentar e a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias” (p.111).

Segundo Fernandes (1991), o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, não se verificando preocupação com a dimensão das amostras ou

com a generalização de resultados, assim como não se colocando, do mesmo modo, o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos, como se verifica na investigação quantitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) são cinco as características essenciais da investigação qualitativa: (1) o ambiente natural é a fonte directa dos dados e o investigador é o principal agente na recolha desses dados; (2) os dados são analisados em toda a sua riqueza, nada é considerado trivial, tudo tem potencial; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

As características da problemática deste projecto de intervenção apontam para um estudo essencialmente de tipo qualitativo, pelo que se optou pelo Estudo de Caso, na medida em que o campo de investigação é real, aberto e pouco controlado (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990). De acordo com as características apresentadas por estes autores (p. 170), “o estudo de caso tem por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real, as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas e o investigador utiliza várias fontes de dados”.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 21), a principal preocupação ao desenvolver um Estudo de Caso é a “compreensão de uma instância singular”. Isto significa que “o objecto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”. Para estes autores, o Estudo de Caso fomenta a descoberta, partindo do pressuposto de que o conhecimento é uma construção que se faz e refaz constantemente. O investigador procura manter-se, constantemente, atento a novos elementos que possam emergir como importantes, durante o estudo. Ele enfatiza a interpretação em contexto, na medida em que uma apreensão mais completa do objecto necessita de ter em conta o contexto em que se situa, visando retratar a realidade de forma completa e profunda e procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.

### 3.2- Etapas do projecto de intervenção

A intervenção decorreu ao longo do 2º e 3º períodos do ano lectivo 2009/2010 e do 1º período do ano seguinte envolvendo a colaboração dos assistentes operacionais da biblioteca e bar dos alunos ao nível do registo da observação dos comportamentos e da terapeuta da fala na promoção de competências comunicativas.

#### Planificação da intervenção

2º período 2009/2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião com Directora do Agrupamento de Escolas           <ul style="list-style-type: none"> <li>. informação da finalidade do estudo e solicitação de colaboração</li> </ul> </li>   <li>- Reunião com Encarregado de Educação           <ul style="list-style-type: none"> <li>. informação e sensibilização sobre a pertinência da intervenção</li> <li>. solicitação de autorização e colaboração para implementação do projecto</li> </ul> </li>   <li>- Levantamento de dados relativos aos problemas de comportamento do aluno           <ul style="list-style-type: none"> <li>. análise das participações de ocorrências registadas no 1º período de 2009/2010</li> <li>. selecção de comportamentos e contextos a incluir na intervenção</li> </ul> </li>   <li>- Reuniões com os assistentes operacionais da biblioteca e bar dos alunos           <ul style="list-style-type: none"> <li>. informação e sensibilização sobre a problemática em causa</li> <li>. auscultação da sua disponibilidade para colaboração no processo de monitorização de comportamentos</li> <li>. orientações relativas aos procedimentos a ter na observação e registo dos comportamentos</li> </ul> </li>   <li>- Reunião com terapeuta da fala           <ul style="list-style-type: none"> <li>. informação e sensibilização sobre a problemática em causa</li> <li>. auscultação da sua disponibilidade para colaboração</li> <li>. articulação de intervenção</li> </ul> </li>   <li>- Recolha de dados através da observação e questionário           <ul style="list-style-type: none"> <li>. monitorização de comportamentos na biblioteca e bar dos alunos durante 3 semanas</li> <li>. questionário de auto-avaliação de comportamentos</li> </ul> </li>   <li>- Treino de utilização de grelhas de auto-avaliação e auto-monitorização de comportamentos de comportamentos</li>   <li>- Análise de dados recolhidos           <ul style="list-style-type: none"> <li>. quantificação dos registos da observação</li> <li>. auscultação das perspectivas do aluno e da disponibilidade de modificação do seu comportamento</li> </ul> </li> </ul>
-------------------------	---

Implementação/ monitorização da intervenção	
3º período 2009/2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniões com os assistentes operacionais e terapeuta da fala</li> <li>. auscultação das dificuldades sentidas</li> <li>. sensibilização para a importância do reforço social</li> <li>. orientações de actuação</li>   <li>- Realização de um contrato comportamental em que foram definidos os comportamentos que o aluno se comprometia a cumprir e as respectivas recompensas e penalizações</li>   <li>- Auto-monitorização, auto-avaliação e auto-reforço de comportamentos na biblioteca e bar dos alunos.</li> </ul>
Avaliação do impacto da intervenção	
3º período 2009/2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolha de dados através de observação e questionário</li> <li>. monitorização de comportamentos na biblioteca e bar dos alunos</li> <li>. questionário de auto-avaliação relativo à mudança de comportamento</li>   <li>- Reuniões com os assistentes operacionais e terapeuta da fala</li> <li>. entrevista aos assistentes operacionais sobre mudanças observadas</li> <li>. relatório de avaliação da intervenção da terapia da fala</li>   <li>- Análise dos dados recolhidos</li> <li>. comparação dos valores do pré –teste e do pós-teste</li> <li>. tratamento de dados das entrevistas realizadas aos assistentes operacionais</li> <li>. triangulação de dados obtidos nos registos de observação, entrevistas aos assistentes operacionais e questionário de auto-avaliação</li> </ul>
Alargamento da intervenção a novos contextos	
Ano lectivo 2010/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilização do conselho de turma para a importância da prevenção de comportamentos desadaptados</li>   <li>- Observação e registo dos comportamentos na aula de Educação Visual</li>   <li>- Auto-monitorização de comportamentos na aula de Educação Visual</li> </ul>

### **3.3 - Procedimentos e instrumentos**

#### **3.3.1 - No processo de intervenção**

Existem três grandes grupos de técnicas de recolha de dados, utilizadas nas ciências sociais e na investigação qualitativa: “o inquérito, que pode tomar a forma de entrevista ou de questionário; a observação, que pode assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante e a análise documental, técnica que tem uma função de complementaridade na investigação qualitativa” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin 1990, p. 143).

Iniciou-se a recolha de dados com a análise das participações de ocorrências relativas ao comportamento do aluno no 1º período do ano lectivo 2009/2010, tendo sido elaborada uma listagem com os comportamentos referidos e do respectivo contexto de ocorrência (ver anexo 1). Com base nestes dados, seleccionaram-se os comportamentos e os contextos a serem alvo da intervenção, tendo sido elaboradas grelhas de registo de observação com os comportamentos a monitorizar, que permitiram confirmar a necessidade de intervenção nestes comportamentos e contextos.

Segundo Almeida e Freire (2008), a qualidade informativa dos dados recolhidos vai, parcialmente, depender da qualidade dos instrumentos usados nessa recolha. Procurou-se, assim, construir instrumentos que proporcionassem informação rigorosa e significativa. Na elaboração de grelhas de registo de observação dos comportamentos, a serem preenchidas pelos assistentes operacionais do bar dos alunos e da biblioteca, teve-se a preocupação de objectividade, recorrendo-se a definições operacionais (descrições do comportamento que fossem observáveis e mensuráveis), mas também de funcionalidade, uma vez que seriam usadas em contexto normal de funcionamento dos serviços, em que o observador apenas teria de assinalar as opções correspondentes à situação verificada (ver anexos 4 e 5).

Por se considerar fundamental a participação da família na intervenção educativa de todos os alunos em geral e dos que apresentam necessidades educativas em especial, foram convocados os pais do aluno para uma reunião que teve por finalidade informar e sensibilizar sobre a pertinência da intervenção e solicitar autorização e colaboração para implementação do projecto, tendo a Encarregada de Educação assinado um termo de consentimento (ver anexo 2). Foi também realizada uma reunião com a Directora da Escola, a fim de lhe ser dado conhecimento da finalidade do estudo, do período da intervenção e do nosso comprometimento a nível ético e deontológico, tendo sido autorizada a colaboração dos

assistentes operacionais da biblioteca e bar dos alunos na implementação do projecto (ver anexo 3).

Como as limitações linguísticas do aluno poderão ser uma das principais razões da adopção de comportamentos desadaptados, e dado que este se encontrava a usufruir, pela primeira vez, de uma intervenção mais sistemática a nível da Terapia da Fala, foi utilizado este recurso para explorar, treinar e contextualizar a utilização de vocabulário fundamental para as relações interpessoais.

Por se considerar essencial o trabalho de equipa, realizaram-se reuniões com a terapeuta da fala e os assistentes operacionais da biblioteca e bar dos alunos, a fim de se proceder à informação e sensibilização sobre a problemática em causa, tendo sido solicitada a sua colaboração. O trabalho com a terapeuta da fala consistiu essencialmente na articulação de estratégias a nível da pragmática da comunicação. Com os técnicos da biblioteca e bar dos alunos, deram-se orientações relativas aos procedimentos a ter na observação/registo de comportamentos. Este tipo de observação, efectuada pelos assistentes operacionais do bar dos alunos e da biblioteca, pode designar-se de observação naturalista, já que decorreu em contexto natural, sem que o observado tivesse conhecimento (apesar do comportamento do observador poder interferir com o desempenho do observado), e sistemática porque era orientada por itens de uma grelha de registo (Estrela, 1994).

Este registo de observação de comportamentos, que funcionou como pré-teste, ao proporcionar a dimensão do problema antes da intervenção, ocorreu durante 3 semanas, ainda no final do 2º período do ano lectivo 2010/2011. Os dados recolhidos, que se quantificaram em termos percentuais, permitiram, posteriormente, uma comparação com os obtidos nos mesmos moldes, após a intervenção, no final do 3º período, podendo estes serem designados por pós-teste. Após a confirmação dos comportamentos a serem alvo da intervenção, procurou-se identificar a que tipos de défices, ao nível das competências sociais, estavam associados, de forma a definir as estratégias de intervenção mais adequadas (Lopes et al., 2006).

Com a finalidade de treinar o aluno na utilização de grelhas de auto-avaliação, e de auto-monitorização, utilizou-se este tipo de instrumento, com temáticas variadas, nas aulas de educação especial (ver anexo 6).

Pretendendo conhecer a percepção que o aluno tinha dos seus comportamentos foi ainda elaborado um questionário (ver anexo 7), com os comportamentos referidos nas grelhas de observação que o aluno preencheu no final do 2º período. Neste questionário, o aluno era ainda levado a reflectir sobre o facto de precisar ou não de melhorar esses comportamentos.

No âmbito da implementação e monitorização da intervenção, foram realizadas reuniões com os técnicos envolvidos (assistentes operacionais e terapeuta da fala) no sentido da auscultação das dificuldades sentidas e definição de estratégias de actuação. Neste contexto sensibilizaram-se estes agentes da acção educativa para a importância do reforço social como estratégia de promoção de comportamentos adequados e desejáveis. O reforço social envolve três componentes: atenção (diferencial para comportamentos apropriados), feedback (dizer ao aluno o que fez bem) e aprovação (elogiar o aluno por fazer bem). Deste modo, os assistentes operacionais foram motivados a centrarem a sua atenção nos comportamentos positivos e ignorarem, dentro do possível, os comportamentos negativos e a serem específicos, imediatos e positivos no feedback relativo aos comportamentos adequados adoptados pelo aluno, devendo também personalizar os elogios que devem ser imediatos à ocorrência do comportamento.

Os défices de linguagem oral e escrita, apresentados pelo aluno, foram grandes condicionalismos da intervenção. Teve-se, por isso, que recorrer a estratégias que facilitassem a participação do aluno no processo de avaliação e aprendizagem de competências. Recorreu-se à imagem e à simbologia e, quando necessário, a outro leitor, como no caso de documentos que exigiam a compreensão e preenchimento por parte do aluno.

Com o objectivo de promover a adopção de comportamento mais adaptado na biblioteca, recorreu-se a estratégias de autocontrolo, associadas à realização de um contrato comportamental com o aluno, com o objectivo de promover a auto-confiança e a responsabilização pelo seu comportamento. Foi elaborada uma grelha (ver anexo 8) que o aluno, auxiliado por uma assistente operacional da biblioteca, preenchia monitorizando o seu comportamento. Este processo, articulado com o que estava definido no contrato (ver anexo 9), permitia ao aluno determinar a recompensa a que tinha direito pelos comportamentos manifestados. O contrato comportamental, que especificava os comportamentos que o aluno se comprometia a cumprir e as recompensas e penalizações que correspondiam ao cumprimento ou incumprimento desses comportamentos, foi elaborado após a negociação e acordo entre o aluno, o professor da educação especial e um assistente operacional da biblioteca. Este contrato foi ainda dado a conhecer ao encarregado de educação do aluno que o subscreveu.

No bar dos alunos, recorreu-se a registos de auto-monitorização de comportamentos realizados também no 3º período, nas aulas de Educação Especial quando estas ocorriam após a ida ao bar (ver anexo 10). Este processo de auto-monitorização, que consistia em assinalar

numa grelha a ocorrência de comportamentos pré-determinados, permitia ao aluno aumentar a consciência do seu próprio comportamento, desenvolvendo-lhe, assim, competências de autocontrolo e de responsabilização pelo seu comportamento.

No final do ano lectivo 2009/2010, as apreciações descritivas das Fichas Informativas da Avaliação<sup>4</sup>, realizadas pelos professores e técnicos das disciplinas e áreas frequentadas pelo aluno, revelavam que este demonstrava comportamentos desadaptados em aulas de algumas das disciplinas. Estávamos, assim, perante outro contexto com necessidade de intervenção.

Atendendo a que o aluno se encontrava em mudança de ciclo e de turma, considerou-se oportuno planificar uma acção preventiva de forma a que o aluno, num contexto de novos colegas (apenas 2 colegas da antiga turma) e novos professores, adoptasse comportamentos mais adaptados. Nesse sentido, no conselho de turma no início do ano lectivo 2010/2011, os professores foram sensibilizados para a importância da prevenção deste tipo de comportamentos. Após ter sido apresentada aos professores a caracterização do aluno e da respectiva problemática, foi proposta uma planificação de intervenção, sugerindo-se estratégias que se considera serem adequadas à situação do aluno (ver anexo 13).

Uma das decisões deste conselho de turma determinou que a professora de educação especial participaria nas aulas de Educação Visual, aproveitando esta oportunidade para observar e monitorizar os comportamentos do aluno nas aulas desta disciplina. Para este processo de observação e registo de comportamentos, foi adaptada uma Ficha de Registo Contínuo de Rutherford e Lopes (1993), que permitiu identificar o tipo de actividade (individual/grupo) que o aluno estava a desenvolver aquando da manifestação de comportamentos desadaptados (antecedentes), e se havia resposta, pelos colegas ou professor, perante o comportamento do aluno (consequências). Este tipo de observação poderá denominar-se de participante, pois o observador pôde interferir na actividade do observado, ao prestar-lhe apoio, ou ao questioná-lo sobre a tarefa ou os seus comportamentos (ver anexo 14).

### **3.3.2 - Na avaliação da intervenção**

A avaliação da intervenção baseou-se essencialmente na análise de dados obtidos nos registos da observação, tendo havido, no entanto, a preocupação de os confrontar com a percepção do próprio aluno e dos assistentes operacionais sobre a evolução registada, através

---

<sup>4</sup> Conforme previsto no aditamento do número 79.1 ao dec-lei 1/2005 de 5 de Janeiro pelo despacho normativo 6 de 2010 no ponto 2.

de questionários e entrevistas. Foram também consultadas as apreciações descritivas das fichas de informação da avaliação trimestral.

O registo da observação dos comportamentos na biblioteca e no bar dos alunos, realizado após a intervenção, durante 3 semanas, no final do 3º período, permitiu concluir sobre a sua evolução. Os dados recolhidos foram quantificados em percentagem para se poderem confrontar com os obtidos no pré-teste, de forma a tornar possível tirar ilações sobre o impacto da intervenção.

Com o propósito de conhecer a percepção do aluno sobre a evolução dos seus comportamentos, realizou-se, no final do ano lectivo, um questionário de auto-avaliação relativo à melhoria dos comportamentos na biblioteca e no bar dos alunos (ver anexo 11).

Foram realizadas entrevistas aos assistentes operacionais envolvidos a fim de auscultar a sua percepção sobre a evolução do comportamento do aluno, bem como o empenho deste nessa mudança e do impacto destas alterações na auto-confiança do aluno. Aproveitou-se, ainda, esta oportunidade para questionar os entrevistados sobre a sua formação e respectiva valorização nas áreas das Necessidades Educativas Especiais e Problemas de Comportamento (ver anexo 12).

Apesar de se considerar a entrevista como uma técnica, potencialmente flexível, de recolha de dados e que oferece maior oportunidade para conhecermos a opinião do entrevistado, optou-se por recorrer a um modelo estruturado que nos permitisse recolher elementos necessários à triangulação de dados obtidos na observação e na auto-avaliação, realizada pelo aluno tendo, para esse fim, sido construído um guião (ver anexo 12) permitindo, assim, maior facilidade na análise do conteúdo.

Com os dados recolhidos nas fichas de observação contínua nas aulas de Educação Visual, durante o 1º período de 2010/2011, foi elaborada uma listagem dos comportamentos desadaptados ocorridos com maior frequência assim como do tipo de actividade que o aluno desenvolvia aquando da manifestação desses comportamentos e da existência/ausência de resposta por parte dos colegas ou professor. Foram ainda recolhidos dados nas apreciações descritivas da ficha de informação da avaliação trimestral, referente ao final do ano lectivo 2009/2009 e 1º período do ano 2010/2011, relativos à participação nas actividades, ao cumprimento de normas e relacionamento interpessoal, que permitiram verificar a evolução do comportamento do aluno nas disciplinas a que está integrado na turma assim como nas outras áreas disciplinares frequentadas pelo aluno.

## **Capítulo 4 – Apresentação e Discussão Dos Dados**

### **4.1 Caracterização do aluno**

O André (nome fictício) tem 13 anos e frequenta o 7º ano de escolaridade numa turma de 20 alunos, de uma escola do Ensino Básico do 2º e 3º ciclos e Secundário num concelho do Pinhal Interior. Está integrado na turma apenas a frequentar as disciplinas de Educação Física, Educação Visual, Teatro e Formação Cívica e, em grupo específico de alunos da Educação Especial, a uma disciplina de Manutenção de Equipamentos e Espaços. Frequenta o Clube de Artes e o Clube de Informática em contexto normal de funcionamento. Desenvolve, no âmbito do seu Programa Individual de Transição, actividades na reprografia da escola e em ateliê de olaria na APPACDM.

#### **Percurso escolar**

O aluno ingressou no ensino pré-escolar aos 5 anos de idade, tendo usufruído de apoio da educação especial e adiamento escolar por “ não possuir as competências essenciais que permitissem um ingresso no 1º ciclo com sucesso” que frequentou sem retenções, usufruindo, também durante este percurso, de apoio da educação especial e de um currículo específico individual. O André iniciou o apoio a nível da terapia da fala no 3º ano, embora de forma pouco consistente, pois as sessões quinzenais só se efectuavam quando a encarregada de educação se dispunha a levá-lo a Coimbra, faltando nestes dias à escola.

No 2º ciclo o aluno continuou a usufruir de um Currículo Específico Individual, frequentando, na APPACDM, a piscina e ateliês de olaria e de reciclagem de papel. No 6º Ano reiniciou, na escola, a terapia da fala, em sessões bissemanais, através do Centro de Recursos para a Inclusão.

#### **Contexto sócio-familiar**

O André vive com a família num lugarejo onde não existem mais habitantes e que, embora tenha electricidade, não é abastecido por água da rede pública. Está afastado das outras aldeias mais próximas cerca de 2 quilómetros, em caminhos de terra. O aluno faz, a pé, diariamente, este percurso, sem iluminação pública, e muitas vezes enlameado, para apanhar o transporte para a escola, saindo de casa cerca de 1 hora e meia antes do início das aulas, que começam às 8.30. Raramente falta.

O pai, com habilitações ao nível do ensino primário, está a trabalhar em Espanha, pelo que só vem a casa de 2 em 2 semanas. Assim, o aluno reside diariamente apenas com a mãe,

um irmão que frequenta uma turma de percurso curricular alternativo na mesma escola e uma avó acamada. Apesar de habitarem numa casa de condições muito precárias, esta família possui equipamentos não essenciais entre os quais computador com internet, televisão e Playstation. A família apresenta, ainda, alguma dificuldade em compreender a importância e necessidade de determinadas aprendizagens para a promoção de uma maior autonomia e capacitação do aluno.

## **Perfil de funcionalidade**

### **Funções do Corpo**

O relatório de avaliação da consulta do Centro de Desenvolvimento de 30 de Junho de 2008, refere que “fazendo uma análise qualitativa do perfil cognitivo do André, verifica-se que:

- O seu nível de desenvolvimento cognitivo global encontra-se muito abaixo dos parâmetros médios esperados para o seu grupo etário;
- O seu perfil cognitivo é heterogéneo, sendo revelado melhor desempenho em tarefas de realização (relacionadas com a cognição não verbal), relativamente a tarefas de natureza verbal (relacionadas com a cognição verbal);
- No âmbito da cognição verbal (mais implicada na aprendizagem escolar), o seu desempenho encontra-se num nível muito inferior, verificando-se dificuldades marcadas em todas as áreas avaliadas, nomeadamente ao nível do conhecimento factual adquirido (a partir da educação na escola e na família), do cálculo mental, do conhecimento lexical e da memória de trabalho;
- No âmbito da cognição não verbal, o seu desempenho encontra-se num nível inferior, salientando-se as dificuldades ao nível da distinção de detalhes essenciais face a detalhes não essenciais (estímulos visuais), da memória visual a curto prazo e da discriminação perceptiva.”

### **Actividade e Participação**

Apesar de revelar alguns progressos, o André apresenta ainda graves dificuldades na aquisição de linguagem, manifestando um vocabulário reduzido e muitas dificuldades ao nível da articulação das palavras e estruturação frásica (utiliza frases sem a estruturação gramatical correcta) relatando frequentemente os acontecimentos recorrendo ainda a “palavras soltas”, sem estruturação frásica. O aluno apresenta também dificuldades graves relativamente à capacidade de aprendizagem do processo de leitura e escrita, reconhece algumas palavras que constam no seu horário escolar, bem como o seu nome, dos pais e

irmão, escrevendo o seu nome ainda com algumas omissões e troca de letras. Ao nível do cálculo o André revela dificuldades moderadas dentro do universo de números que conhece. Revela dificuldades em identificar e reconhecer os números, devido à dificuldade de memorização, tendo mais facilidade em reconhecer e saber aplicar os símbolos e sinais aritméticos em problemas que lhe são apresentados através de esquemas. Em relação à capacidade de manter a atenção, o aluno revela ainda dificuldades moderadas, conseguindo estar atento em tarefas específicas que estejam dentro dos seus interesses, continuando, no entanto, a necessitar, da parte do adulto, de um incentivo quase permanente quando se defronta com dificuldades ou as tarefas lhe exigem um maior esforço. Ao nível da realização de tarefas que impliquem o acesso a vários espaços ou serviços da escola, bem como na realização de algumas actividades entretanto interiorizadas, o André revela já alguns progressos e uma maior autonomia. Nas interacções interpessoais básicas, embora o aluno manifeste progressos a nível da interacção com os colegas, apresenta ainda dificuldades moderadas a nível do cumprimento de regras de funcionamento que se traduzem, frequentemente, na adopção de comportamentos desajustados, especialmente em ambientes pouco estruturados.

#### **4.2- Apresentação dos dados da intervenção**

A listagem dos comportamentos e dos respectivos contextos, referidos nas participações de ocorrências relativas ao 1º período de 2009/2010, permitiu-nos verificar que eles se registavam mais frequentemente:

- no bar que o aluno frequenta, para tomar o lanche, ao meio da manhã e ao meio da tarde. Este aluno não utilizava as expressões socialmente adequadas (bom dia/boa tarde, por favor e obrigado), adoptando comportamentos desadaptados como bater com as mãos e pés, com força, no balcão;
- na biblioteca que o aluno frequenta com alguma regularidade para ver/requisitar vídeos e usar o computador, não cumprindo as regras de funcionamento e de utilização dos equipamentos.

Considerou-se que estes comportamentos, apesar de não apresentarem risco significativo de dano físico ou moral a si ou aos outros, poderiam causar estrago material e eram socialmente inadequados, limitando a inclusão/interacção do aluno no contexto escolar.

Na análise dos registos de observação, efectuados durante 3 semanas, na biblioteca e no bar dos alunos, ainda no 2º período do ano lectivo 2009/2010, confirmou-se que o aluno,

além de não utilizar as expressões de cortesia socialmente adequadas (dizer bom dia/boa tarde, pedir por favor e agradecer), também não respeitava regras de funcionamento dos serviços (esperar pela vez, deixar o espaço e materiais arrumados e adoptar comportamentos adequados).

A grelha de auto-avaliação de comportamentos, preenchida pelo aluno, no final do 2º período, confirmou que este tinha consciência dos seus comportamentos desadaptados, pois seleccionou, relativamente à ocorrência, a opção “às vezes” em 91% dos comportamentos referenciados na grelha, (que coincidiam com os das grelhas de registo de observação) tendo apenas seleccionado a opção “sempre” num dos comportamentos. Indicando também em 9 dos 11 comportamentos referidos a opção “preciso melhorar o meu comportamento” (quadro 1 e gráfico 1).

Quadro 1- Respostas ao questionário de auto-avaliação de comportamentos

Auto-avaliação de Comportamento		Sempre	Às vezes	Nunca	Preciso melhorar o meu comportamento	
					Sim	Não
Biblioteca	Espero pela minha vez		X		X	
	Digo Bom dia/Boa tarde		X			X
	Peço por favor		X		X	
	Digo obrigado		X		X	
	Não falo alto	X				X
	Deixo tudo arrumado		X		X	
Bar dos alunos	Espero pela minha vez		X		X	
	Digo Bom dia/Boa tarde		X		X	
	Peço por favor		X		X	
	Digo obrigado		X		X	
	Não bato com força (as mãos ou os pés ) no balcão		X		X	

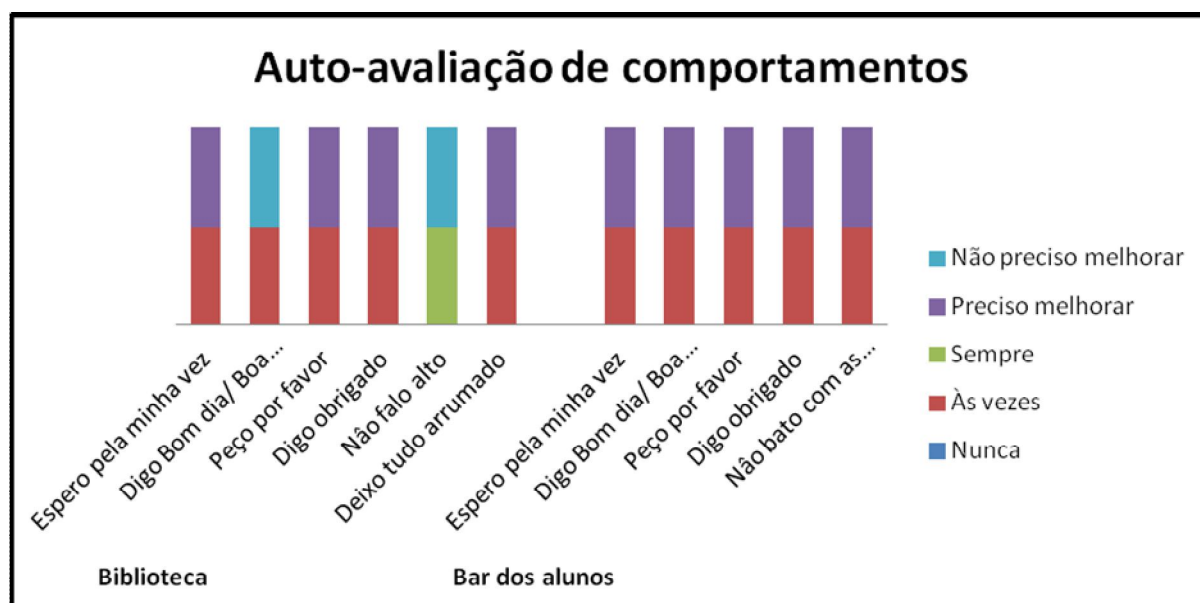


Gráfico 1-Auto-avaliação de comportamentos manifestados na biblioteca e bar dos alunos

Tendo por base a avaliação dos comportamentos referidos nas participações de ocorrências do 1º período e confirmados nos registos de observação e no questionário de auto-avaliação, realizado ao aluno, procurou-se identificar os défices associados a esses comportamentos manifestados e as habilidades sociais, que se consideravam essenciais na aquisição de comportamentos mais adequados pelo aluno. Neste âmbito considerámos que:

- Relativamente aos comportamentos registados no bar, estes deviam-se, em parte, às dificuldades de comunicação apresentadas pelo aluno, nomeadamente em problemas de articulação das palavras. O aluno conhecia o vocabulário e sabia o contexto em que o devia aplicar, só não conseguia articular correctamente as palavras. De referir também que o aluno demonstrava fraco empenho em ultrapassar esta dificuldade. Considerou-se estar perante uma situação de défice de aquisição, necessitando de uma intervenção com ensino explícito, a nível da articulação das palavras, mas também se teve em conta que estratégias de reforço social, usadas pelos técnicos do bar dos alunos, poderiam contribuir para uma maior motivação do aluno a utilizar as suas competências, dado considerar-se que este aspecto se deve a défices de desempenho.

- O não cumprimento de regras de funcionamento que o aluno manifestava na biblioteca, relacionava-se também com défices de desempenho, pelo que se estabeleceu um contrato comportamental que deveria ser reforçado com a utilização de estratégias de reforço social.

Nos registos de observação de comportamentos, efectuados no 3º período, na biblioteca e bar dos alunos, após a fase de intervenção, registou-se um aumento considerável de comportamentos adequados, principalmente na utilização de expressões de cortesia.

No final do ano lectivo, perante um quadro em que o aluno manifestava comportamentos mais adaptados nos contextos integrados na intervenção, verificou-se que as apreciações descritivas das fichas de informação da avaliação, realizadas pelos professores e técnicos das disciplinas e áreas frequentadas pelo aluno, no final do ano lectivo, revelavam que o aluno demonstrava comportamentos desadaptados nas aulas de algumas das disciplinas.

Na análise dos registos de observação contínua (quadro 2), realizados nas aulas de Educação Visual durante o 1º período do ano lectivo 2010/2011, concluiu-se que o aluno manifesta apenas pontualmente alguns comportamentos desadaptados que ocorrem com maior frequência em trabalho individual (em períodos sem apoio directo do professor). Estes registos permitiram também concluir que a frequência destes comportamentos não era significativamente influenciada pela presença/ausência de respostas (dar atenção, repreender, etc.) por parte dos colegas e professor.

Quadro 2 – Frequência de comportamentos desadaptados na aula de Educação Visual (1º período 2010/2011).

<b>Comportamentos mais frequentes</b>	<b>Tipo de actividade em que estava envolvido</b>	<b>Reacção colegas e/ ou professor</b>	<b>Nº de vezes que ocorreu</b>
<b>Mexe no telemóvel (encaixa e desencaixa partes do telemóvel, mexe nas teclas)</b> Obs: Não é permitido o uso de telemóvel na sala de aula.	Individual	Sem resposta dos colegas e/ou professor	8
		Com resposta dos colegas e/ou professor	6
	Em grupo	Sem resposta dos colegas e/ou professor	3
		Com resposta dos colegas e/ou professor	4
<b>Abandonou a tarefa e foi para o computador da sala</b>	Individual	Sem resposta dos colegas e/ou professor	4
		Com resposta dos colegas e/ou professor	3
	Em grupo	Sem resposta dos colegas e/ou professor	1
		Com resposta dos colegas e/ou professor	2
<b>Vagueou pela sala</b>	Individual	Sem resposta dos colegas e/ou professor	4
		Com resposta dos colegas e/ou professor	2
	Em grupo	Sem resposta dos colegas e/ou professor	1
		Com resposta dos colegas e/ou professor	1
<b>Pronunciou “palavrão”</b>	Individual	Sem resposta dos colegas e/ou professor	2
		Com resposta dos colegas e/ou professor	-
	Em grupo	Sem resposta dos colegas e/ou professor	1
		Com resposta dos colegas e/ou professor	2

Na observação da aula da disciplina de Educação Visual pôde-se também concluir que o aluno:

- Demonstra fraca iniciativa na realização das tarefas;
- Revela pouca persistência na realização das tarefas propostas, abandonando-as à mínima dificuldade;
- Não solicita ajuda quando se defronta com dúvidas ou dificuldades;

No conselho de turma do final do 1º período do ano lectivo de 2010/2011 foi decidido que, apesar de o aluno não apresentar comportamentos muito desajustados dos do grupo turma, na aula da disciplina de Educação Visual, se passariam a implementar estratégias de autocontrolo, para além das já adoptadas, tendo sido, para esse efeito, elaborada uma grelha de auto-monitorização de comportamentos, a preencher pelo aluno com o apoio da professora da disciplina (ver anexo 15).

### **4.3 - Avaliação da intervenção**

De acordo com o já exposto, existiram dois momentos fundamentais de avaliação dos dados recolhidos. O primeiro, que permitiu um diagnóstico mais preciso da situação e que ocorreu com a análise dos registos de observação realizados ainda no 2º período, possibilitou

não só confirmar que se tratava realmente dos comportamentos a serem alvo de intervenção, mas também verificar a dimensão do problema e assim suportar a planificação da intervenção, permitindo, deste modo, estabelecer a designada “linha de base”. O segundo momento, que se baseou na comparação dos dados obtidos nos registos efectuados no final do 3º período com os obtidos nos primeiros registos de observação, permitiu analisar e concluir sobre os efeitos da intervenção.

Nos registos de observação de comportamentos, efectuados no final do 3º período, na biblioteca e bar dos alunos, após a fase de intervenção, registou-se um expressivo aumento de comportamentos adequados, principalmente na utilização de expressões de cortesia. Para estes resultados contribuiu, provavelmente, a articulação de estratégias entre a terapia da fala e a intervenção realizada pelos outros intervenientes que se traduziram não só a nível da articulação das palavras mas também a nível da auto-confiança manifestada pelo aluno. Também a nível dos outros comportamentos observados se verificou uma evolução positiva que passou a manifestar-se em cerca de 90% das situações de registo (ver Gráficos 2 e 3).

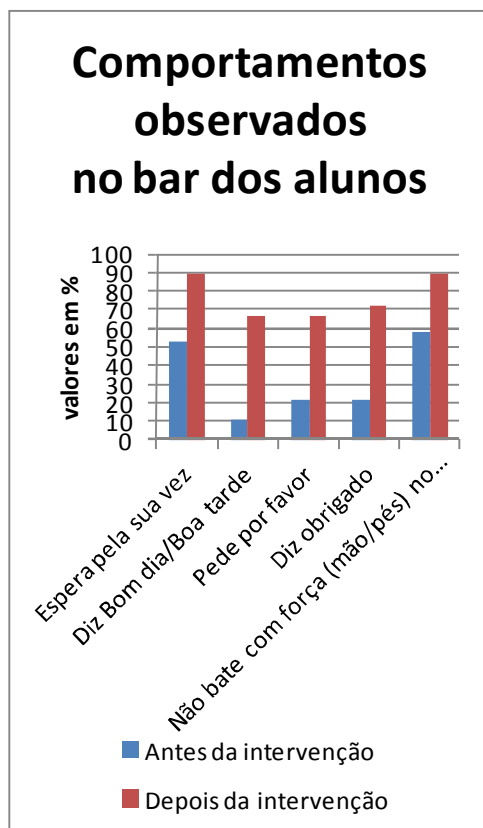


Gráfico 2 - Comportamentos observados no bar dos alunos



Gráfico 3 – Comportamentos observados na biblioteca

No relatório da terapeuta da fala é referido que “A evolução ao nível linguístico foi favorável. Observou-se um aumento da iniciativa para a conversação. Aprendeu também a usar estratégias diferentes, de forma a transmitir o que pretende, melhorando a funcionalidade da comunicação, no quotidiano. Identificam-se também repercussões nos aspectos sociais da sua performance comunicativa, sendo que o aluno mostra ter desenvolvido maior auto-estima e confiança nas suas capacidades linguísticas, manifestando maior motivação pelo acto comunicativo”

Os registos de auto-monitorização de comportamentos assumidos no bar dos alunos, realizados também no 3º período, em dias cuja aula de Educação Especial ocorria após a ida ao bar, corroboraram os resultados dos registos feitos pelos assistentes operacionais que relatavam que o comportamento do aluno no bar passou a ser mais adaptado. O aluno assinalou a resposta afirmativa aos itens do questionário, em percentagens sempre superiores a 60% atingindo os 90% no item “não bato com as mão ou os pés no balcão” (gráfico 4).

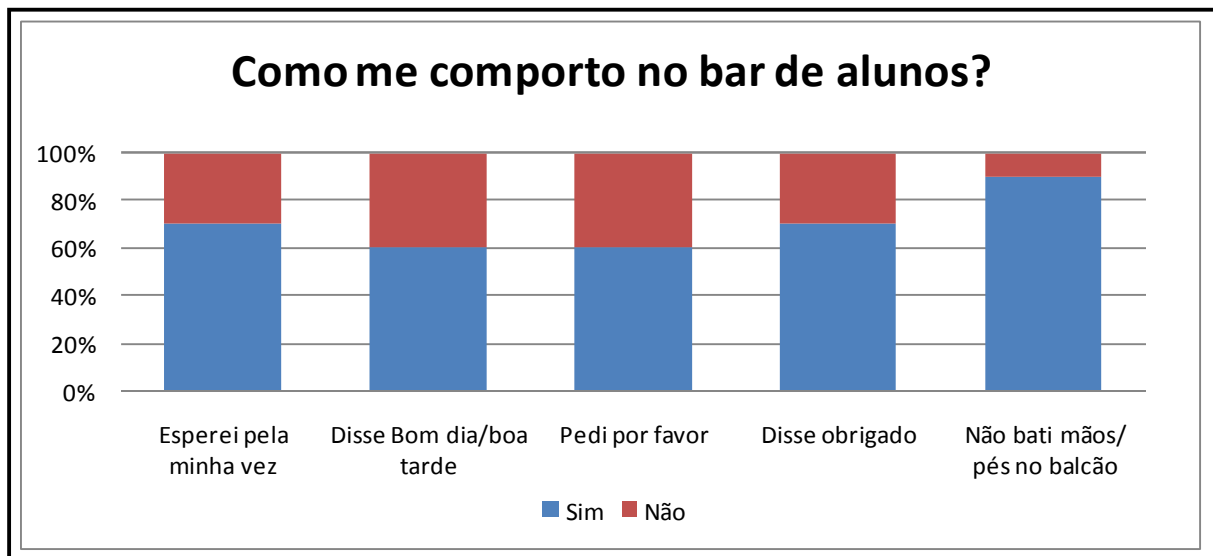


Gráfico 4- Auto-monitorização de comportamentos no bar dos alunos.

A realização de auto-monitorização, auto-avaliação e auto-reforço de comportamentos na biblioteca, associada ao contrato comportamental efectuado, criou no aluno um estímulo que se pensa ter contribuído para a melhoria dos comportamentos registados. Também a disponibilidade, por parte das assistentes operacionais, para uma maior atenção e reforço positivo ao aluno foi fundamental para esta evolução positiva registada no comportamento do aluno.

A análise das entrevistas, realizadas aos assistentes operacionais da biblioteca e bar dos alunos, também permitiu concluir que:

- Se registaram alterações positivas no comportamento do aluno que, para 2 das 4 entrevistados, eram significativas. Nenhum dos inquiridos respondeu “Não revelou alterações positivas”.
- Relativamente ao empenho do aluno na mudança de comportamento, 3 dos 4 entrevistados responderam que o mesmo se esforçou para atingir esse objectivo, considerando que esta situação se reflectiu na auto-confiança do aluno. Apenas um dos inquiridos respondeu a esta questão, considerando que o aluno era imprevisível e que as mudanças verificadas não reforçaram a auto-estima do aluno. (quadro 3).

Concluiu-se ainda que nenhum destes assistentes operacionais tinha realizado formação nas áreas de Necessidades Educativas Especiais e de Problemas de Comportamento (apenas um deles tinha assistido a uma palestra sobre Indisciplina), no entanto todos consideraram essa formação ser necessária para o desempenho das suas funções.

Quadro 3- Resumo de dados das entrevistas realizadas aos assistentes operacionais .

<b>Entrevistados</b>	<b>Entrevistado 1</b>	<b>Entrevistado 2</b>	<b>Entrevistado 3</b>	<b>Entrevistado 4</b>
<b>Dimensões da entrevista</b>				
<b>Evolução do comportamento</b>	- revelou algumas alterações positivas	- revelou algumas alterações positivas	- revelou alterações positivas significativas	- revelou alterações positivas significativas
<b>Empenho do aluno na melhoria de comportamento</b>	- esforça -se para melhorar o comportamento	- é muito imprevisível	- esforça -se para melhorar o comportamento	- esforça -se para melhorar o comportamento
<b>Impacto na auto-confiança do aluno</b>	- mostra-se mais auto-confiante	- não reforçou a sua auto- confiança	- mostra-se mais auto-confiante	- mostra-se mais auto-confiante
<b>Aspectos críticos do comportamento do aluno</b>	- influência de colegas	- é muito irregular em termos de comportamento	- falta de hábitos de organização.	- compreensão da necessidade do cumprimento de regras
<b>Formação nas NEE e /ou problemas de comportamento</b>	Não	Não	Assisti a uma palestra sobre indisciplina	Não
<b>Valorização da formação em NEE e Problemas Comportamento</b>	É muito necessária	É necessária	Faz muita falta	É muito necessária

Também na auto-avaliação, relativa aos comportamentos na biblioteca e bar dos alunos, realizada no final do ano lectivo, o aluno considerou que “melhorou muito” o seu comportamento na biblioteca e que “melhorou pouco” no bar dos alunos.

Analisando as apreciações descritivas do final do 1º período de 2010/2011 concluiu-se que o aluno não apresentava significativos comportamentos desadaptados na generalidade das disciplinas e áreas frequentadas. A comparação entre as apreciações descritivas do 3º período do ano lectivo anterior e as do 1º período do presente ano, leva a concluir que, apesar de o aluno continuar a revelar pouco empenho a nível da participação nas actividades em algumas disciplinas, o seu comportamento, a nível do cumprimento de normas e relacionamento interpessoal, apresenta uma evolução positiva.

Registe-se que não se têm verificado participações por comportamentos desadequados na biblioteca e no bar dos alunos o que, se deve também à nova postura dos assistentes operacionais em relação ao aluno.

#### **4.4 - Discussão dos dados**

Após a apresentação dos dados e avaliação da intervenção, apresenta-se, agora, uma breve reflexão sobre aspectos que se consideram relevantes para as conclusões apresentadas.

A análise da evolução dos dados registados na observação de comportamentos, leva a pensar na importância da intervenção educativa com vista à promoção de comportamentos que contribuem para uma maior inclusão do aluno. Considera-se que a utilização de estratégias de reforço social teve um papel essencial nas mudanças registadas e, por essa razão, é fundamental que todos os agentes da acção educativa tenham oportunidade de terem formação que lhes proporcione competências para desenvolverem o seu papel educativo numa “escola para todos”.

No entanto, apesar de se verificar uma evolução significativa nos registos de observação efectuados, não nos é possível concluir se o aluno continuará a manifestar estes comportamentos, por um longo período de tempo, neste e noutros contextos, quando deixar de receber reforço social ou não lhe seja estabelecido um contrato comportamental. Para se poder avaliar esta situação, necessitaríamos de efectuar novos registos após um período de tempo mais alargado e em novos contextos, para se confirmar se a mudança de comportamentos registada se mantinha.

Pretende-se também salvaguardar o facto dos registos de auto-monitorização, que se realizaram com o apoio de um leitor, poderem apresentar algum enviesamento, em consequência da presença do adulto, apesar do aluno se mostrar motivado e empenhado na sua realização. Pensa-se, igualmente, que um tipo de entrevista mais aberta teria dado a

oportunidade de se obterem informações mais relevantes não só à avaliação da evolução do comportamento do aluno como também para futura intervenção.

Relativamente aos comportamentos registados na aula de Educação Visual, pretende-se salvaguardar o facto da nossa presença, assim como se tratar de um período de adaptação à nova turma, poder ter tido alguma influência na contenção de comportamentos desadaptados, apesar da nossa preocupação de prestarmos atenção também aos outros alunos da turma, de forma a que o aluno não se sentisse o alvo da nossa presença. Salienta-se ainda o facto de que este registo tinha, inicialmente, o objectivo de, para além de contextualizar a ocorrência dos comportamentos, que se considerassem mais frequentes, os relacionar também com o comportamento-resposta dos colegas e professores, no entanto considerou-se que estes comportamentos, por não se diferenciarem significativamente dos manifestados pelo grupo turma, não necessitariam de uma intervenção a nível individual.

Com esta intervenção procurou-se adoptar um conjunto de estratégias com coerência, e manter uma linha de actuação que fosse ao encontro dos seguintes princípios:

- A intervenção educativa deve promover comportamentos/competências que levem a uma maior inclusão social;

- O primeiro passo na intervenção em comportamentos desadaptados é a especificação do comportamento ou comportamentos que se querem eliminar, que devem ser operacionalizados (descrições do comportamento que sejam observáveis e mensuráveis) devendo depois serem hierarquizados de acordo com a sua gravidade de forma a estabelecer-se a prioridade de intervenção;

- Determinar a função desempenhada por um comportamento que é fundamental para planificar a intervenção;

- A ocorrência de comportamentos desadaptados está relacionada com défices no reportório de comportamentos/competências do indivíduo;

- A intervenção deve focar-se no ensino de comportamentos/competências que sejam pelo menos eficazes para o indivíduo alcançar os seus objectivos, como o comportamento desadaptado manifestado.

Consideramos tratar-se de uma problemática que carece de urgente atenção não só por parte dos agentes da acção educativa e das instituições educativas, mas também dos investigadores, pois apesar de ser considerada por todos como preocupante e prioritária, não tem registado, no nosso país, uma significativa publicação de estudos, reflexões e materiais de apoio.

## Considerações finais

A selecção desta problemática, como objecto do nosso estudo, permitiu levar a cabo uma reflexão sobre uma temática que se considera de grande importância na nossa intervenção enquanto professores da educação especial, dada a frequência com que os problemas de comportamento ocorrem nas escolas, não apenas com alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, mas também com os restantes alunos.

A fim de procurarmos suporte para a intervenção a realizar, efectuou-se uma consulta bibliográfica que permitiu o contacto com recentes perspectivas acerca das temáticas e conceitos abordados ao longo deste estudo, nomeadamente dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, e intervenção em problemas de comportamento.

Relativamente à intervenção realizada, considera-se que o problema não foi solucionado, até porque problemáticas deste âmbito não são ultrapassadas com intervenções em tão curto espaço de tempo, mas pensamos ter contribuído para a promoção de habilidades e competências que permitem ao aluno interagir mais adequadamente nos contextos que frequenta, melhorando, assim, a sua inclusão social.

Também a limitação de recursos, como a falta um técnico da acção social - que poderia ter um papel fundamental no apoio ao aluno e à família - e a pouca disponibilidade do psicólogo do Agrupamento - que tem que desdobrar-se em intervenções, em todos os níveis de ensino, num contexto socioeconómico muito problemático - não permitiu um trabalho em equipa multidisciplinar que é considerado fundamental nestas situações.

A falta de formação dos agentes de educação, professores e assistentes operacionais, quer na área das necessidades educativas especiais, quer relacionada com a intervenção ao nível dos comportamentos, é também um condicionalismo à intervenção educativa perante esta problemática. A maioria das escolas continua a restringir-se a medidas de punição, não actuando preventivamente.

Consideramos, no entanto, ter alcançado os objectivos propostos que se prendiam com:

- identificar e priorizar os comportamentos desadaptados a serem alvo de intervenção;
- registar e comparar a frequência dos comportamentos antes e depois da intervenção;
- identificar o tipo de défice responsável pelos comportamentos;
- definir as estratégias de intervenção;
- avaliar o impacto da intervenção.

Relativamente ao “Positive Behavior Support”, a limitação de recursos (tempo, técnicos, formação, etc.), apenas permitiu retirar ideias gerais de actuação. Propomo-nos, no

entanto, estarmos atentos ao desenvolvimento desta perspectiva de intervenção. Pensamos ser uma mudança, fundamental e necessária na actuação perante esta problemática em que a metodologia de intervenção usada, na generalidade dos casos, não tem revelado um sucesso significativo.

Consideramos tratar-se de uma problemática a merecer mais e melhor atenção, não só por parte das escolas, que se deparam diariamente com situações de problemas de comportamento, mas especialmente dos organismos centrais do Ministério da Educação. Preocupa-nos o facto de as últimas directrizes institucionais se fundamentarem, cada vez mais, em perspectivas punitivas, como foi o caso da recente criação do “crime da violência escolar” e não darem a importância necessária à prevenção desta problemática, que pensamos ser prioritária.

Pretendeu-se, com este trabalho, contribuir para uma reflexão sobre esta temática e alertar para a necessidade de repensar a forma como se tem actuado perante esta problemática com a qual a generalidade das escolas se defronta diariamente.

## Referências bibliográficas

- Albuquerque, M. C. (1996). A criança com deficiência mental ligeira. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Almeida, L.S. & Freire, T. (2008). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (5ª edição) Braga: Psiquilibrios Edições.
- Alonso, M. A.V. & Bermejo, B. G. (2001). Atraso mental: Adaptação social e problemas de comportamento. Amadora: McGraw-Hill.
- Amado, S. J. & Freire, I. P. (2009). A(s) Indisciplina(s) na Escola: Compreender para prevenir. Coimbra: Edições Almedina.
- Bardin, L. (1994). A Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes Uma Estratégia de Formação de Professores (4ª edição) Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. Noesis, 18: 64-66.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas, Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M. & André, M. (1986). Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Choupana, A., Oliveira, A., Carapinha, M. & Candeias, A. (2009). O Lugar Das Competências Pessoais E Sociais Na Educação Inclusiva De Alunos Com NEE in Candeias, A. (coord.) Educação Inclusiva: Concepções e Práticas. Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora
- Correia, L. M. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. (2000). Currículos Funcionais e Educação Inclusiva. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação

- Cunha, I., Costa, C., (2007), Comportamentos (des)adaptados: causa ou efeito da deficiência mental?. Cadernos de Estudo, Porto, ESE de Paula Frassinetti. nº 5, 59-70.
- Franco, V. (2009). Percursos Inclusivos No Ciclo De Vida Da Pessoa Com Deficiência in Candeias, A. (coord.) Educação Inclusiva: Concepções e Práticas. Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora
- Genep, A. van (1996) A evolução dos pontos de vista sobre a deficiência mental e os apoios a pessoas com deficiência mental. In Vieira, F. & Pereira, M. (2003) “Se houvera quem me ensinara...”a Educação de Pessoas com deficiência Mental, Coimbra. Fundação Calouste Gulbenkian 3ª edição.177-191.
- Hall, P. & Hall, N. (2008) Educar Crianças com Problemas de Comportamento. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Iverson, A. M. (1999) Estratégias para o Manejo de uma Sala de Aula Inclusiva in Stainback, S. & Stainback, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas. 335-352.
- Heacox, D. (2006). Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Porto: Porto Editora
- Hitzing, H. (1999). Apoio e Estratégias de Ensino Positivas in Stainback, S. & Stainback, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas.353-367.
- Kearney, A. J. ( 2009). Compreender a Análise Aplicada do Comportamento. Porto: Porto Editora
- Jesus, S. & Martins M. (2000). Escola Inclusiva e apoios educativos. Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico ASA. Porto: ASA Editores.
- Lemos, M., Meneses, H. (2002). A avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS, Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol.18(3) 267-274.
- Lopes, A., (2009). Comportamento, Aprendizagem e “Ensinação” na Ordem e Desordem da Sala de Aula. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Lopes, J., Rutherford, R.,Cruz, M. C., Mathur S. & Quin M. (2006). Competências sociais: Aspectos Comportamentais Emocionais e da Aprendizagem. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Luckasson, R. et al., (2002). Mental Retardation – Definition, Classification and Systems of Supports. 10.ed. Washington: *American Association on Mental Retardation*.
- Morato, P., Santos S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais A mudança de Paradigma na Concepção da Deficiência Mental, Revista de educação Especial e Reabilitação – vol.14, 51- 55
- Nielsen, L. B. (1999). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, D., Valencia, R., A Deficiência Mental. In Bautista,R., (1997) Necessidades Educativas Especiais, Dinalivro, Lisboa. 209-223.
- Rebocho, M., Saragoça, M. J. & Candeias, A. (2009). Fundamentos para a Educação Inclusiva em Portugal in Candeias, A. (coord.) Educação Inclusiva: Concepções e Práticas. Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000) Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva, I volume, Porto Editora.
- Rutherford, R. & Lopes, J. (1993) Problemas de comportamento na sala de aula identificação, avaliação e modificação. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001) Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula, Porto: Porto Editora.
- Santos, A., (2002) Problemas de Comunicação em alunos com necessidades especiais: Um contributo para a sua compreensão, Inclusão nº3, 21-38.
- Santos, S. & Morato, P. (2002) Comportamento Adaptativo. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Santos, S. & Santos, S. (2007) Comportamento Adaptativo e Qualidade de Vida nas Crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental; Revista de Educação Especial e Reabilitação – Vol.14, 57- 67.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999) Estruturando a Sala de Aula para Evitar Comportamentos Inadaptados in Stainback, S. & Stainback, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas.387-404
- Turk, V. (2003). Mental Retardation: difinicion, classification, and systems of supports, 10th end. Journal of Intellectual Disability Reseaarch, 47, p.400.
- Wacker, D. P., Berg, W. K., Harding, J. & Asmus J. (1999) O que eu farei Segunda-feira pela manhã? in Stainback, S. & Stainback, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, p.369-386.
- Vieira, F. & Pereira, M. (2003). Se houvera quem me ensinara... (3ªedição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## Referências electrónicas

- Alonso, M. (2003). Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad (2003) Donastia-San Sebastián, recuperado em 2/03/2010 de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>
- Bédia, R. ( Intervencion En Conductas Problemáticas) comunicação apresentada no III Congreso “ La Atención a la Diversidade en el Sistema Educativo” Salamanca, 2001, recuperado em 1/03/2010 de [campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/4.pdf](http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/4.pdf)
- Bédia, R., Cilleros, M., (coord). (2003), Apoyo Conductual Positivo, Manuales de Trabajo en Centros de Atención a Personas com Discapacidade de la Junta de Castilla y León, Valladolid, Consejería de Sanidade e Bienestar Social. Recuperado em 10/03/2010 de <http://www.jcyl.es/web/jcyl/binarios/904/680>
- Bolónio, M., Navarro, J., Cantabella, M. e Solano, M., (2008) Intervención Educativa En Alumnado com Trastornos de Conduta, recuperado em 31/01/2010, de <http://diversidade.Cproieza.net/pdf/unidade21>
- Preciado, J.& Sugai, G. (2004 ); Suport conductual positiu a nivell d'escola: un resum de les característiques fonamentals. Revista Catalana de Educación Especial i Atencio a la Diversitat, vol 8 (2) 148-156 recuperado em 31/03/2010 de <http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102275/142036>
- Maciel, D., Carvalho, E., (2002) Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation- AAMR: sistema 2002, Temas de Psicologia da SBP- 2003, vol.1 nº2 147-156, recuperado em 31/01/2010, de [www.efadaptada.com.br/biblioteca/di/di3](http://www.efadaptada.com.br/biblioteca/di/di3)

## **ANEXOS**

Levantamento de comportamentos problemáticos,  
ocorridos em contexto fora da sala de aula  
(com base nas participações ocorridas durante o 1º Período 2009/2010)

Aluno: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Contexto da ocorrência	Comportamentos problemáticos referidos	Número de ocorrências

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*TERMO DE CONSENTIMENTO*

Mestrado em Educação Especial

Título do Trabalho de Projecto: “Intervir nos comportamentos desadaptados para promover a aquisição de competências sociais, em alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais”.

Eu, \_\_\_\_\_ (encarregado de educação) do aluno \_\_\_\_\_, concordo que o meu educando usufrua da intervenção do programa, acima mencionado, sob a responsabilidade da docente Graça Maria Miguel Antão Fernandes Carvalho

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente que:

1. Este estudo tem como objectivo intervir a nível dos comportamentos desadaptados e na promoção de competências sociais.
2. Serão assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato dos participantes
3. A implementação do referido programa decorrerá no 2º e 3º períodos lectivos do presente ano escolar e no 1º período do próximo ano;
4. O projecto será dinamizado pela docente Graça Maria Miguel Antão Fernandes Carvalho, pela terapeuta da fala do CRI e pelos assistentes operacionais do bar dos alunos e da biblioteca.
5. Os resultados gerais, obtidos a partir da pesquisa serão, posteriormente, comunicados à Direcção do Agrupamento que decidirá a pertinência da sua divulgação pelos órgãos pedagógicos da escola;
6. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma em meu poder e a outra com a docente responsável.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

*TERMO DE COLABORAÇÃO*

Mestrado em Educação Especial

Título do Trabalho de Projecto: “Intervir nos comportamentos desadaptados para promover a aquisição de competências sociais, em alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais”.

Eu, \_\_\_\_\_, Directora do Agrupamento de Escolas de \_\_\_\_\_, tomei conhecimento do projecto acima mencionado, sob a responsabilidade da docente Graça Maria Miguel Antão Fernandes Carvalho e acedo prestar a colaboração necessária à sua implementação.

Ao assinar este Termo de Consentimento estou ciente que:

1. Este estudo tem como objectivo saber qual o impacto da intervenção em comportamentos desadequados para promover a aquisição de competências sociais num aluno com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente;
2. Serão assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato dos participantes;
3. A implementação da referida intervenção decorrerá no 2º e 3º período do presente ano lectivo e no 1º período do próximo ano;
4. Os assistentes operacionais do bar dos alunos e da biblioteca colaborarão na implementação desta intervenção.
5. Os resultados gerais, obtidos a partir da pesquisa efectuada serão comunicados à Direcção do Agrupamento que decidirá a pertinência da sua divulgação pelos órgãos pedagógicos da escola;
6. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma em meu poder e a outra com a docente responsável.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

A Directora do Agrupamento de Escolas

\_\_\_\_\_

OBSERVAÇÃO: FICHA DE REGISTO DE FREQUÊNCIA

BAR DOS ALUNOS

Nome do aluno: _____															Semana de __/__/a __/__/ de 2010				
Comportamentos	2ªfeira		3ªfeira				4ªfeira		5ªfeira				6ªfeira						
	Tarde		Manhã		Tarde		Manhã		Manhã		Tarde		Tarde						
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não					
Espera pela sua vez para ser atendido																			
Diz Bom Dia/Boa Tarde																			
Pede Por favor																			
Diz Obrigada																			
Não bate com força (mãos ou pés)no balcão																			
O Técnico																			
Observações																			

OBSERVAÇÃO: FICHA DE REGISTO DE FREQUÊNCIA













BIBLIOTECA

D a t a																			
Comportamentos																			
Espera pela sua vez																			
Diz Bom Dia/Boa Tarde																			
Pede Por favor																			
Diz Obrigada																			
Não fala alto																			
Deixa o espaço/ equipamento arrumado após a utilização																			
O Técnico																			

AUTOCONTROLO

**Treino** de automonitorização de comportamentos  
( com apoio da professora)






Nome do aluno :

Comportamento -alvo	Data											
	/ /		/ /		/ /		/ /		/ /		/ /	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
												
Tomei o pequeno almoço												
Não fiz barulho nos corredores												
Fui pontual												
Arrumei o meu dossier												
Marquei a senha do almoço												













### Auto-avaliação de comportamentos

Nome: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Auto-avaliação de comportamento					Preciso melhorar o meu comportamento	
		Sempre	Às vezes	Nunca	Sim	Não
BIBLIOTECA 	Espero pela minha vez					
	Digo Bom dia/Boa tarde					
	Peço por favor					
	Digo obrigado					
	Não falo alto					
	Deixo tudo arrumado					
BAR DOS ALUNOS 	Espero pela minha vez					
	Digo Bom dia/Boa tarde					
	Peço por favor					
	Digo obrigado					
	Não bato com força (as mãos ou os pés) no balcão					

Grelha de automonitorização, auto-avaliação e auto-reforço de comportamentos na Biblioteca

Comportamento	Esperei pela minha vez		Disse Bom dia /Boa tarde		Disse por favor		Disse obrigado		Não falei alto		Deixei tudo arrumado		Sim= +1ponto Não= -1ponto	O Aluno
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não		
Data													Pontos	
- -														
- -														
- -														
- -														
- -														
- -														
- -														
- -														
- -														

CONTRATO COMPORTAMENTAL

Eu \_\_\_\_\_

quando vou à Biblioteca, comprometo-me a :

- Entregar, na data prevista, os DVD que requisito
- Arrumar os materiais e equipamentos que utilizo
- Dizer Bom dia/Boa tarde
- Dizer faz favor e obrigado
- Não fazer barulho

Em contrapartida por cada por cada 10 pontos terei direito a levar 2 DVD, para casa, no fim-de-semana. (cada comportamento cumprido vale 1 ponto)

Quando eu não cumprir um comportamento perco 1 ponto.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

O aluno

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O técnico da Biblioteca



A professora da E. Especial

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Como me comporto no Bar dos alunos?









Data	____/____/____	
	 <b>Sim</b>	 <b>Não</b>
Comportamentos		
Esperei pela minha vez		
Disse Bom dia/Boa tarde		
Pedi por favor		
Disse obrigado		
Não bati com força com as mãos/pés no balcão		
O Aluno		

## Auto – avaliação de comportamento

Nome: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Em relação ao meu comportamento

	Na biblioteca	Não melhorei 	
		Melhorei pouco 	
		Melhorei muito 	
	No bar dos alunos	Não melhorei 	
		Melhorei pouco 	
		Melhorei muito 	

### **Guião de entrevista a aplicar aos técnicos operativos da biblioteca e bar dos alunos**

#### **Introdução**

Esta entrevista é realizada no âmbito da recolha de dados, que permitam planificar a intervenção com um aluno que demonstra comportamentos desadaptados.

Tem por objectivo a recolha de informações que complementem dados recolhidos, através de observação participada, aquando da sua frequência da biblioteca e do bar dos alunos no 3º Período do ano lectivo de 2010/2011.

Será, ainda, aproveitada esta oportunidade para auscultar estes agentes da educação sobre a sua formação e respectiva valorização, nas áreas das Necessidades Educativas Especiais e Problemas de Comportamento.

#### **Entrevistados**

Técnicos operativos do bar dos alunos (entrevistados 1 e 2) e da biblioteca (entrevistado 3) e um professor ( que desenvolve a sua actividade na biblioteca por dispensa da componente lectiva) (entrevistado 4).

Dimensões	Questões
- Evolução do comportamento do aluno	- Considera que o comportamento do aluno: - não revelou alterações positivas - revelou algumas alterações positivas - revelou alterações positivas significativas
- Empenho do aluno na mudança de comportamento	- Considera que o aluno: - não se esforça para melhorar o comportamento - se esforça para melhorar o comportamento - é muito imprevisível
- A influência das mudanças de comportamento do aluno a nível da auto-confiança	- Considera que o aluno: - não reforçou a sua auto- confiança - se mostra mais auto-confiante
- Aspectos mais críticos do comportamento do aluno	- Em que aspectos considera serem ainda necessárias melhorias?
- Saber se tem formação na área das NEE e/ou problemas de comportamento	- Já fez formação na área das NEE e/ou Problemas de Comportamento?
-Saber a opinião sobre a necessidade de formação nestas áreas	- Considera que foi /seria positivo a frequência de formação nestas áreas?

## Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares

Entrevista aos assistentes operativos da biblioteca e bar dos alunos, relativa ao comportamento do aluno \_\_\_\_\_, e à sua valorização da formação nas áreas das Necessidades Educativas Especiais e Problemas de Comportamento.

1- Na sua opinião:

1.1 - O comportamento do aluno:

- não revelou alterações positivas \_\_\_\_\_
- revelou algumas alterações positivas \_\_\_\_\_
- revelou alterações positivas significativas \_\_\_\_\_

1.2- O aluno:

- esforça –se para melhorar o comportamento \_\_\_\_\_
- não se esforça para melhorar o comportamento \_\_\_\_\_
- é muito imprevisível \_\_\_\_\_

2- Como considera que as alterações de comportamento se reflectiram a nível da auto-confiança do aluno?

- não reforçou a sua auto - confiança \_\_\_\_\_
- mostra –se mais auto-confiante \_\_\_\_\_

3- Em que aspectos considera serem ainda necessárias melhorias?

4 - Já teve oportunidade de realizar formação nas áreas:

- Alunos com Necessidades Educativas Especiais Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_
- Problemas de Comportamento Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5 - Considera que foi/seria positivo a frequência de formação nas áreas:

- Alunos com Necessidades Educativas Especiais Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_ Não sei \_\_\_\_\_
- Problemas de Comportamento Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_ Não sei \_\_\_\_\_

O assistente operacional

---

## Plano de Intervenção

Ano Lectivo 2010/2011

Aluno: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ turma \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

**Sumário:**

Pretende-se com esta planificação, preparar a intervenção a desenvolver, com o aluno, a nível dos comportamentos, nas aulas das disciplinas de \_\_\_\_\_. O aluno usufruiu, no 3º período do ano lectivo anterior, de intervenção a nível dos comportamentos na biblioteca e no bar dos alunos.

O aluno, em transição de ciclo, terá mudança de todos os professores ( à excepção da de Teatro ) e também de turma ( por razões de gestão da rede escolar ).

Nas sínteses descritivas da avaliação, realizada no final do ano lectivo anterior, são referidos comportamentos desadequados na sala de aula (pouco empenho, pouca responsabilidade em trazer os materiais que lhe eram solicitados, linguagens impróprias, conflitos com os colegas) que se agravaram a partir do 2º período, na maioria das disciplinas que o aluno frequentava na turma.

**Objectivos:**

- . Promover a inclusão do aluno
- . Prevenir comportamentos desadaptados nas salas de aula
- . Motivar o aluno para uma maior participação nas actividades desenvolvidas
- . Desenvolver competências de relacionamento interpessoal
- . Promover o desenvolvimento pessoal, e socioemocional do aluno

**Caracterização do aluno**

## **Estratégias:**

(exemplos de estratégias que se consideram adequadas à intervenção com o aluno)

- . Adequação do currículo à realidade individual e social do aluno, possibilitando a troca de experiências, integrando e valorizando a sua cultura (o aluno tem um desempenho muito satisfatório em olaria e reciclagem de papel, utiliza alguns equipamentos das novas tecnologias com alguma auto confiança, e poderá, por exemplo, ir tirar fotocópias para actividades da turma)
- . Adequação de experiências e actividades à idade cronológica do aluno, aos ambientes, aos interesses e realizações de alunos com o mesmo nível etário (no sentido de reduzir discrepâncias estigmatizantes entre o aluno e os colegas, devendo evitar utilizar materiais com imagens muito infantilizadas e estratégias adequadas a níveis etários inferiores)
- . Valorização das áreas fortes como forma de promover o sucesso educativo e melhorar a auto-confiança.
- . Definição clara e precisa de metas e objectivos observáveis, mensuráveis e operacionais (desdobramento em pequenas etapas).
- . Transmissão de orientações claras e concisas com uma linguagem acessível ao aluno
- . Envolver o aluno na construção de regras e procedimentos na aula.
- . Evitar períodos sem ocupação, que proporcionem a adopção de comportamentos desadequados (enquanto os outros escrevem o sumário o Marco deve, por exemplo, copiar o nome, nº, e turma.
- . Fornecer feedback imediato do comportamento adequado e trabalho realizado.
- . Tutoria / Trabalho cooperativo/ Promoção de amizades.
- . Usar formulários de verificação de procedimentos (o aluno poderá no final da aula preencher uma ficha de auto-avaliação.
- . Utilização de um cronómetro, para que o aluno se possa orientar temporalmente.




**Observação: Ficha de Registo Contínuo**

Anexo 14

Nome do aluno.....		Data		
...../...../.....				
Nome do observador.....		Aula de		
.....				
Tempo – desde .....		até .....	Total de minutos	
.....				
	<b>Antecedentes</b>	<b>Comportamento</b>	<b>Consequências</b>	
Tempo Início/Fim	Actividade da aula	Comportamento do aluno	Resposta do professor ao comportamento do aluno	Resposta dos colegas ao comportamento do aluno

Adaptado de Rutherford, R. & Lopes, J.; *Problemas de comportamento na sala de aula*

## Ficha de automonitorização de comportamentos na disciplina de Educação Visual

Auto-avaliação de comportamento				Preciso melhorar o meu comportamento	
	Sim	Às vezes	Não	Sim	Não
Fui pontual					
Cumpri as orientações das professoras					
Não me levantei do meu lugar sem autorização					
Não falei alto					
Trouxe os materiais necessários					
Mantive o lugar organizado					
No trabalho de grupo aceitei as tarefas e realizei-as com empenho					

Data

\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura

\_\_\_\_\_