

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS



**A RELAÇÃO DO TREINO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS E A
APRENDIZAGEM NUMA PERSPETIVA INCLUSIVA**

ORIENTANDA: ANA MAFALDA CARDOSO ALVES BOTELHO

PROFESSORA ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA GINA TOMÉ

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

2012

**TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO APRESENTADO COM VISTA À OBTENÇÃO
DO GRAU DE MESTRE**

“ O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.”

José Saramago

RESUMO

Este estudo investiga a relação entre as competências sociais e o processo de aprendizagem no sentido de aferir o impacto que um programa estruturado promotor de competências sociais aplicado a um grupo de crianças com Dificuldades de Aprendizagem (DA) e sem DA pode ter como auxiliar de aprendizagem.

A escola inclusiva caracteriza o contexto e assume-se como um processo subjacente ao processo de desenvolvimento das competências sociais e pessoais de todas as crianças que fazem parte do ambiente escolar. Nesta perspetiva, definiu-se como objetivo geral do presente trabalho aplicar uma estrutura de intervenção que promova o desenvolvimento das competências da criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A inclusão, o processo de aprendizagem, as competências sociais e a resiliência constituíram os pressupostos teóricos do trabalho.

Trata-se de um estudo de abordagem quantitativa, com uma amostra de 48 crianças sendo 13 alunos com DA. Os dados foram recolhidos junto dos professores e das próprias crianças através de questionário e em dois momentos distintos: antes e depois da aplicação do programa de competências sociais.

Desta recolha foi construída uma base de dados que tiveram um tratamento estatístico através da estatística descritiva T-test para amostras emparelhadas e análises de correlações.

Na análise de dados verificou-se que as dificuldades de aprendizagem e o género têm influência no desenvolvimento de comportamentos de risco e constatou-se que a implementação do programa estruturado de treino de competências sociais constituiu um auxiliar de aprendizagem que visa diminuir esses comportamentos.

Palavras-chave: Inclusão; aprendizagem; competências sociais; resiliência

ABSTRACT

This study investigates the relationship between social skills and the learning process. It is intended to gauge the impact that a structured program promoting social skills applied to a group of children with and without Learning Disabilities may have as an aid to learning.

The inclusive school characterizes the context and is assumed as a process underlying the development process of social and personal skills of all children who are part of the school environment. In this perspective, we defined as the general objective of this study the application of a framework for action which promotes skills development of children with Special Educational Needs.

The inclusion, the learning process, social skills and resilience were the theoretical premises of the work.

This is a study of quantitative approach from a sample of 48 children, 13 of which with Learning Disabilities. The data was collected from teachers and children themselves through questionnaires and at two different moments: before and after applying the social skills program.

A database was built from this collection that had a statistical analysis using descriptive statistics t-test for paired samples and analysis of correlations.

In data analysis it was found that the learning difficulties and gender constituted strong risk factors in the development of antisocial behavior and it was found that the implementation of a structured program of social skills training was a learning aid aimed at reducing the risk behaviors.

Keywords: Inclusion; learning; social skills; resilience

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste trabalho muitas foram as pessoas que de alguma forma contribuíram para que fosse possível concluí-lo. No entanto, não poderia deixar de referir e agradecer:

- À minha orientadora, pela sua disponibilidade, apoio e por acreditar nas minhas competências;
- Aos meus pais por estarem sempre presentes, incondicionalmente;
- Ao meu filho Ricardo, por me acompanhar nesta aventura da estatística descritiva;
- À minha filha Margarida e ao meu marido por me apoiarem;
- Às professoras Filipa e Ana por participarem neste estudo e disponibilizarem o seu precioso tempo letivo para a implementação do programa;
- A todos os fantásticos alunos (4º ano A e B) que participaram com muito entusiasmo e empenho neste estudo;
- À minha diretora Cristina e às minhas colegas Sofia, Luiza e Cláudia por me acompanharem neste projeto;

Todos eles me tornaram mais resiliente e por causa deles a palavra partilhar ganhou um novo contexto. Muito obrigada!

INDICE

CAPÍTULO I.....	1
INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO II	6
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1.A CAMINHO DA ESCOLA INCLUSIVA	7
1.1. Princípios da inclusão escolar	7
1.2. Necessidades educativas especiais: um conceito (ainda) em evolução.....	11
1.3. Um olhar sobre as Dificuldades de Aprendizagem.....	14
1.4. Identificar como condição para intervir.....	18
2. APRENDIZAGEM.....	20
2.1. O processo de aprendizagem	22
2.2. Aprendizagem e transferência.....	24
2.3. Aprendizagem social.....	27
3. COMPETÊNCIAS SOCIAIS.....	29
3.1. Perspetiva conceptual.....	29
3.2. Os modelos significativos: família, professores e pares.....	31
3.3. Gestão da relação interna com o ambiente.....	36
3.4. A comunicação interpessoal: comunicação verbal e não-verbal	37
3.5. A importância do desenvolvimento pessoal e social na construção da identidade	39
3.6. Relação entre necessidade e competência.....	42
4. RESILIÊNCIA	44
4.1. A perspetiva social da resiliência	46
4.2. Resiliência: capacidade de adaptação	47

4.3. Fatores valorativos da resiliência no processo da aprendizagem	49
CAPÍTULO III	53
ESTUDO EMPÍRICO- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	54
1.METODOLOGIA	54
1.1. Caracterização da instituição	54
1.2. Caracterização da amostra	59
1.3. Problema: questão de partida	61
1.4. Objetivos do estudo	62
1.5. Opções metodológicas	63
1.5.1. Os instrumentos	64
1.5.2. Descrição do programa de competências sociais	70
1.6. Procedimentos	72
1.6.1. Construção do questionário	72
1.6.2. Aplicação do questionário e programa	74
2. Apresentação e análise de dados	75
3. Discussão dos dados obtidos	102
CAPÍTULO IV	109
1. CONCLUSÃO	110
1.1 REFLEXÕES FINAIS	113
1.1.1. Limitações ao estudo	113
1.1.2. Propostas futuras	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

Introdução

A sociedade apresenta-se cada vez mais influenciada pelo fenómeno da globalização e o desafio que esta aproximação nos coloca enquanto seres sociais é cada vez mais complexo, dinâmico e interventivo. Responder às solicitações sociais constitui um conjunto de aprendizagens mais elaboradas e estruturadas do que numa primeira análise possa parecer.

Na base deste estudo encontram-se as competências sociais como a manifestação assertiva da aprendizagem cuja pretensão se prende com o sucesso escolar, numa perspetiva inclusiva. Com efeito, o estudo tem uma abordagem inclusiva procurando enunciar, à luz da literatura, os conteúdos conceptuais a si associados como os termos Necessidades Educativas Especiais (NEE) e Dificuldades de Aprendizagem (DA).

Segundo Correia (1997) o termo Necessidades Educativas Especiais surge de uma evolução de conceitos de cariz social e educacional na tentativa de responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, visando a igualdade de direitos. Porém, apesar da legislação em vigor e das orientações educativas se encontrarem orientadas para uma escola inclusiva, parece que a realidade ainda se apresenta bem diferente e em muitos casos inexistente.

Partindo desta perspetiva, a proposta deste trabalho também se enquadra na filosofia inclusiva quando se propõe compreender se o aluno aprende melhor ao ver as suas competências sociais melhoradas pelo treino direcionado de forma a facilitar as suas relações interpessoais e conseqüentemente no seu percurso escolar.

No caso específico das crianças com NEE ou DA, a problemática da criança não deve constituir uma limitação à aprendizagem, pois de acordo com Correia (2005) todas as crianças querem aprender. Com efeito, o meio escolar deve ser facilitador, porque se assim não for, surge a incapacidade que constitui uma barreira à aprendizagem ao limitar o aluno à atividade e participação, condições que Wang considera fundamentais na promoção do ato de aprender.

Desenvolver competências na criança é um objetivo implícito nos programas escolares e estes devem adoptar uma estrutura mais abrangente contemplando a formação pessoal e social dos alunos e não apenas o tradicional processo de ensino-aprendizagem (Candeias et al., 2009). O enfoque deste trabalho prende-se com a promoção de competências sociais e a implementação de programas estruturados que as promovam, pois parece evidente que constituem um fator facilitador de inclusão para todos os alunos e em particular para as crianças que apresentam NEE ou DA (Meadan & Monda-Amaya, 2008 cit in Candeias et al., 2009).

Assim, o presente trabalho parte da seguinte questão:

Será o treino de competências sociais um fator facilitador de aprendizagem em crianças com NEE?

Depois de formulado o problema, surgiu na sua sequência os objetivos que o presente trabalho pretende alcançar e compreender:

Objetivo geral: Aplicar uma estrutura de intervenção que promova o desenvolvimento das competências da criança com NEE.

Objetivos específicos:

- ✓ Promover a intencionalidade comunicativa;
- ✓ Promover a reciprocidade social;
- ✓ Aplicar, conhecer e analisar dados resultantes da intervenção do programa de competências sociais;
- ✓ Analisar os resultados à luz da literatura e dos modelos considerados adequados para estas crianças;
- ✓ Aferir se existe relação entre o treino de competências sociais e o processo de aprendizagem destas crianças;
- ✓ Aferir se a interação com os fatores de resiliência promovem resultados positivos na aprendizagem e desencorajam comportamentos de risco.

A importância do estudo reside na relevância que cada vez mais tem o desenvolvimento pessoal e social no sucesso escolar e o fenómeno da inclusão que apoiado por uma aprendizagem flexível e adaptável (Candeias et al, 2009) sugere uma intervenção mais eficiente no domínio pessoal e social (Anderson-Butcher, Iachini &

Amorose, 2008 cit in Candeias et al, 2009). De fato, é importante contextualizar a promoção das competências sociais na perspetiva da intervenção educativa (Candeias et al, 2009) e a importância do enfoque do presente trabalho reside na pertinência desta intervenção e no impacto que ela tem na construção do conceito de competência social.

O que se pretende é proporcionar ferramentas internas em ambientes de aprendizagem que prepare as crianças para viver num mundo de novas exigências e que requer cada vez mais a capacidade de realização para superar as adversidades e os desafios da vida.

A metodologia do estudo baseia-se na recolha de dados através de questionário aplicado a professores a alunos e em dois momentos distintos: um momento de pré-avaliação e um momento de pós-avaliação em relação à aplicação do programa de treino de competências sociais. O estudo centrou-se em crianças do 1º ciclo, onde foram abordados conceitos que correspondem às palavras-chave: inclusão, aprendizagem, competências sociais e resiliência.

Das diversas fases resultou uma estrutura de trabalho ligada entre si por capítulos que constituem quatro partes distintas:

O primeiro capítulo consiste na introdução que apresenta a questão de partida e o interesse do estudo, define os objetivos do estudo e a sua importância na sociedade atual e dinâmica. A introdução apresenta a estrutura geral do trabalho, trata também da identificação do estudo referindo a metodologia usada para recolha de dados.

O segundo capítulo define-se pelo enquadramento teórico e consiste em situar, à luz da literatura os conceitos-chave do estudo. A revisão da literatura fundamenta-se no recurso a diversos autores e pretende contextualizar os conceitos abordados pelo estudo na perspetiva da questão de partida.

O terceiro capítulo trata do enquadramento metodológico que, por sua vez corresponde à descrição das opções metodológicas, nomeadamente aos instrumentos de recolha de dados com suporte teórico, formulação do problema e definição de objetivos.

O quarto e último capítulo consiste na apresentação e discussão de dados e reflexões finais, onde se pretende analisar os dados, ir ao encontro da fundamentação teórica e do problema inicial. Importa, também fazer neste capítulo uma análise entre os

dois momentos de avaliação com o objetivo de responder à questão de partida ou constatar se houve alguma mudança significativa que a justifique.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

Enquadramento teórico

1. A caminho da escola inclusiva

1.1. Princípios da inclusão escolar

“Se queremos progredir, não devemos repetir a história,
mas fazer uma nova história.”
Gandhi

Incluir é o antónimo de excluir. A partir de um termo concebemos, facilmente a designação do outro. Assim, a perspetiva inclusiva é um fenómeno que rompe com uma mentalidade integradora, permissiva e uniforme e assume-se com uma filosofia que promove a diferença. Porém, a sua teoria ainda se distancia muito da sua prática quando se reflete sobre o insucesso escolar no nosso país (Rodrigues, 2001).

A filosofia adjacente ao conceito de inclusão deu uma nova resposta às práticas pedagógicas e desafia a escola a assumir-se como a grande impulsionadora dos princípios que fundamentam o modelo inclusivo. Este modelo identifica o aluno como um ser único que é ativo e participativo dentro de uma pluralidade grupal escolar e no futuro, social.

Deste modo, a ação inclusiva apela à diferença em contexto escolar e social e concede novos atributos aos agentes educativos como a responsabilidade interventiva que visa potenciar a capacidade de aprender. É inegável que os contextos inclusivos proporcionam um melhor desempenho educacional e social (Correia, 2005) e, ainda potenciam o acesso a oportunidades que sustentam uma melhor adaptação à vida em sociedade (Wehter, 1990; Correia, 1997 cit in Correia, 2005).

A inclusão idealiza a escola como um pilar que fundamenta a aprendizagem e o desenvolvimento na criança, contudo não encerra em si uma solução para os problemas de aprendizagem. Solucionar as dificuldades de aprendizagem ou as necessidades específicas constitui uma utopia e não um princípio inclusivo. O que se pretende alcançar é a atividade e participação das crianças (Wang, 1994).

A escola inclusiva veio dar um outro rumo à escola e um outro tempo, o tempo em que urge uma mudança no contexto educacional, em que é necessário reconstruir a

escola e olhar cada criança como parte de um todo, porque as pessoas não são categorizáveis. A este propósito Pereira e Simões (2005) sugerem a mudança de mentalidades e de atitudes em relação à diferença e, ainda uma maior incrementação na igualdade e oportunidades como fatores decisivos para o sucesso inclusivo.

O decreto-lei 3/2008 assenta no princípio de equidade de oportunidades (DGIDC, 2008) e vai ao encontro do princípio enunciado pela Declaração de Salamanca. As mudanças implícitas propostas pela referida Declaração apresentam a escola como um espaço de construção onde cada criança deverá ter oportunidade de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e onde a sua singularidade deverá ser um valor a respeitar (Wang, 1994).

As mudanças sociais criaram uma necessidade de reflexão e determinaram novas exigências à escola. Nesta caminhada, encontrou-se um outro atributo para as variáveis que influenciam a aprendizagem: as variáveis não são estáticas como outrora se afirmava, mas alteráveis (Bloom, 1976, cit in Wang, 1994). Esta constatação conduziu a educação a um outro rumo e houve (e há) a necessidade de modificar as metodologias e as práticas que influenciam o modo de aprender e, por conseguinte, proporcionar sucesso a quem aprende (Wang, 1994).

Porém, a mudança é um desafio constante e não definitivo. As barreiras são uma realidade que acompanha este processo e que relativiza os pequenos grandes sucessos a que vamos assistindo nas práticas inclusivas. No entanto, a inclusão constitui um processo dinâmico e em evolução que pretende criar ambientes que promovam aprendizagem e socialização (Correia, 2005) e a seu tempo a sociedade assistirá à sua própria mudança como reflexo da escola inclusiva.

A grandeza do conceito de escola inclusiva reside numa aproximação e articulação entre aprendizagens que a escola proporciona e as vivências da vida real como explica Leitão (2006):

“...para além de melhor capacitar os alunos na construção de relações verdadeiramente significativas com o mundo, feitas a partir das suas próprias experiências, saberes e estratégias, abre a escola às perspetivas multiculturais, às perspetivas da inclusão.” (p.39)

A escola inclusiva não impõe condições nem se resume à instrução de alunos, mas para se alcançar em pleno a escola que defendemos não basta traçar uma ideologia

teórica, tem de ser uma acção prática, visível e alcançável. Encontrar o caminho também é correr riscos, mas se formos capazes de efetivar práticas que possibilitem a atividade e participação nas crianças, em especial as que apresentam necessidades específicas, estaremos de fato a viabilizar um direito tão simples que os assiste: a oportunidade de aprender (Correia, 2005).

Na perspetiva inclusiva a educação assume uma função de suporte do ser humano, argumento válido para justificar uma pedagogia aditiva onde a flexibilidade se cruza com a diversidade. Desta forma, a pedagogia aditiva promove a diferenciação pedagógica, assumindo que o aluno precisa de mais meios para aprender e não de menos (Wang, 1994). Quando diferenciamos as estratégias, as atividades, os ritmos, as formas para produzir conhecimento estamos a dinamizar o conceito de inclusão e a abraçar metodologias que nos permitem trabalhar com todos e para todos. É importante referir que a diferenciação pedagógica, num olhar curricular é olhar cada criança como um ser único e educar é assegurar a individualidade de cada criança (Formosinho, 2007).

A evidência das propriedades do processo inclusivo como promotor de actividade e participação para todos os alunos parece ser consensual entre os diversos autores que, de alguma maneira se debruçaram sobre este tema. Todavia, também é verdade que há outros que colocam a filosofia subjacente à inclusão como um processo mais moderado referindo um outro conceito: educação apropriada (NJCLD, 1994; Lieberman, 1996; Correia, 1997, cit in Rodrigues, 2001).

Correia (2001) citado por Rodrigues (2001) defende que a educação apropriada considera que todos os alunos têm potencial para aprender, mas haverá alguns que necessitam de apoios especializados e que, segundo as suas problemáticas não poderão aceder a tempo inteiro a uma turma regular.

Parece evidente que os conteúdos da educação apropriada enunciada por Correia se ajustam ao que, anteriormente se referiu como pedagogia aditiva (Wang, 1994). Na perspectiva dos modelos pedagógicos serem revistos com a intenção de introduzir melhorias, é expectável que o modelo inclusivo provoque nos diversos intervenientes educativos algo tão simples como a reflexão.

É inegável que a reflexão conduz a novas ideias e estas direccionam-se para novas práticas. As mudanças teóricas ilustram novas aplicações práticas que se traduzem, por sua vez em novas respostas educativas para crianças com necessidades educativas especiais, que se devem distanciar de rótulos ou categorias baseadas em diagnósticos. Abandonar de vez estas práticas, que não trazem qualquer vantagem para quem aprende ou para quem ensina deverá constituir uma prioridade (Wang, 1994).

Efectivamente, mudar as práticas é ir ao encontro de uma mudança curricular com o intuito de não perder de vista a igualdade de oportunidades, sendo que o contrário aumenta ou dá mais relevo às dificuldades manifestadas pelas crianças. O que se procura aplicar na educação inclusiva é um atributo imprescindível como a flexibilidade que promova o acesso e a equidade (Wang, 1994).

A acção do agente educativo deve compreender esta mudança de subjacente filosofia inclusiva no sentido de transferir para a sociedade um contexto igualmente inclusivo. Fonseca (1999) salienta a importância de transmitir e partilhar experiências boas e promover a iniciativa no sentido de proporcionar a interacção e despoletar o processo de socialização em todos os alunos.

De fato é importante enfatizar que a escola inclusiva fomenta a aprendizagem colaborativa que por sua vez potencia o desenvolvimento das competências básicas dos alunos, sendo que Rodrigues (2010) defende que estas competências só se desenvolvem num ambiente colaborativo e não em ambientes individualistas. Se os alunos tiverem a oportunidade de trabalhar juntos, interagir, partilhar aprendizagens dentro da sala de aula praticam e aprendem a desenvolver as suas próprias competências (Rodrigues, 2010) de forma sistemática e transferi-las para a sociedade.

1.2. Necessidades Educativas Especiais: um conceito (ainda) em evolução

“... o triunfo pertence a quem se atreve
e a vida é muito para ser insignificante.”

Charles Chaplin

A escola tradicional assumiu durante muito tempo uma condição segregante onde vingavam aqueles que menos diferenças apresentassem e onde a diferença se acentuava num ritmo progressivamente depreciativo (Rodrigues, 2001). Na verdade, as pessoas que apresentassem qualquer necessidade específica ficavam em instituições próprias ou em suas casas, não tendo acesso à escola.

Nessa época, a escola tradicional adotou uma filosofia seletiva, pouco ambiciosa em objetivos que contemplassem todos e que condenava muitos ao insucesso escolar. Porém, e algumas décadas depois há características que perduram no nosso país como a taxa do insucesso escolar num tempo educativo que se pretende inclusivo (Rodrigues, 2001).

Só depois dos anos 70, os direitos à educação pública assumiram contornos significativos para quem, pela sua diferença, fugia à “normalidade” educativa. Com efeito, o conceito surge em 1978 no relatório de Warnock (Bautista, 1997).

O relatório Warnock Report (Warnock,1978) introduziu o conceito de NEE e foi o resultado de um detalhado estudo que abriu novas perspetivas pedagógicas para as crianças portadoras de problemas intelectuais e/ou físicos (Bautista, 1997). Em resumo, o termo encerra em si a necessidade de descobrir formas, recursos humanos e materiais diferentes dos praticados, normalmente, na escola para potenciar o sucesso escolar.

A evolução do conceito definiu princípios como o abandono da categorização de alunos em relação às problemáticas que manifestavam ter. Assim, estamos perante crianças que necessitam de uma diferenciação pedagógica através de complementos educativos adicionais, o que nos remete para a essência da pedagogia aditiva em detrimento da pedagogia subtrativa, que por tempo demasiado prevaleceu (Correia, 2005)

A declaração de Salamanca (1994) redefiniu o conceito e ainda, hoje é uma referência válida e atual para a educação destas crianças. Os dois princípios que

estabeleceu: acesso e equidade (Wang, 1994) deixam transparecer o objetivo dos direitos humanos e da sua luta ao longo dos anos (Ainscow, 1996)

A escola vive num contínuo processo de reestruturação e reajustamentos, o que a transforma numa instituição aberta, dinâmica e construtiva. Assim, a perspetiva conceptual do termo NEE visa uma verdadeira e efetiva igualdade de direitos, retirando importância ao comportamento discriminatório e valorizando valores como a diferença, a cooperação, a aceitação e o respeito (Pereira & Simões, 2005)

A consciência social e pedagógica definiu uma evolução de conceitos sociais, políticos, culturais e educacionais. Assim, esta progressiva evolução culminou num novo significado para o conceito de Necessidades Educativas Especiais. O termo NEE surge de uma progressiva reflexão da problemática social e educacional e implica uma viragem na perspetiva das crianças “diferentes”. Segundo Correia (1997) o conceito de NEE aplica-se a todos que apresentem dificuldades a nível sensorial, físico, intelectual e emocional ou dificuldades que advêm de fatores orgânicos e/ou ambientais.

De fato ninguém aprende sozinho, a inclusão reforça as atitudes e os sentimentos de solidariedade criando uma escola dinâmica e procurando, desta forma, a melhoria da qualidade das aprendizagens. Concretizar e enriquecer este projeto educativo deve ser uma tarefa de todos. Bautista (1997) acrescenta ao conceito a necessidade da criança que apresente alguma dificuldade de aprendizagem, ter direito a recorrer a medidas educativas diferentes, nos casos especiais.

A educação que se pretende inclusiva deve centrar-se nas capacidades da criança e não nas suas incapacidades. O educador tem a responsabilidade de desenvolver competências tornando-as funcionais e reforçando-as no sentido de obter respostas construtivas e positivas. Ainscow (1996) alarga o conceito afirmando que é possível compensar o aluno com dificuldades recorrendo a recursos adicionais de forma a descobrir como o aluno aprende com a intenção de melhorar, mudar e promover o seu potencial.

Na perspetiva de Rodrigues (2001) o termo NEE tem sido questionado de forma crescente, todavia o autor considera que o acesso a medidas adicionais contempla os alunos que apresentem condições de deficiência ou tenham um rendimento escolar

diferente do grupo em estão inseridos, nomeadamente mais baixo. Partindo deste pressuposto, o aluno manifesta NEE se tiver uma condição física ou psicológica que não lhe permita alcançar, em igualdade de oportunidades com os seus pares o que se pretende aprender na escola.

Quando nos apropriamos do termo NEE, assumimos o dever de o compreender na sua lata expressão. De certa maneira, o que se impõe é reconhecer que no percurso educativo da criança com NEE esta pode necessitar, por um lado, de um atendimento específico (Bautista, 1997) e por outro precisar de acesso a recursos diferentes de forma a munir-se de ferramentas internas que possam minimizar as suas dificuldades (Ainscow, 1996).

Sendo a cognição um processo que assimila e produz conhecimento tem, também, a capacidade de produzir novas competências no cérebro. Assistimos, assim a uma mudança, sendo a mudança o objectivo principal quando nos propomos transformar o processo de aprendizagem destas crianças. Pensar em NEE é pensar em provocar mudanças e transcender os comportamentos da escola de integração que se prendiam, apenas, com a normalização de condutas de aprendizagem e não com processos diferentes de aprendizagem (Rodrigues, 2001).

Também é verdade que o diagnóstico de um aluno pode virar-se contra si (Santos, 1982 cit in Sim-Sim, 2005) na medida em que em vez de facilitar o acesso a medidas especiais ou recursos adicionais, pode favorecer o comportamento discriminatório por parte da comunidade educativa. Identificar necessidades deverá constituir um processo dinâmico e jamais um ato isolado, de acordo com Madureira (Sim-Sim et al., 2005).

A perspetiva inclusiva associada ao conceito de NEE deve compreender objetivos como responder às necessidades de todos, promover a interação porque esta enriquece o conhecimento, melhorar as condições de ensino/aprendizagem de todos e possibilitar o acesso a metodologias diferenciadas para que os alunos possam aprender todos juntos dentro da mesma sala de aula porque, de fato, ninguém aprende sozinho (Correia, 2005).

1.3. Um olhar sobre as Dificuldades de Aprendizagem

“Queremos ver crianças perseguindo o conhecimento
E não o conhecimento perseguindo crianças.”

Bernard Shaw

As Dificuldades de Aprendizagem (DA) constituem um conjunto de condições específicas que se inserem nas Necessidades Educativas Especiais.

Fonseca (2004) salienta que a definição mais completa e com maior consenso conceptual deste termo pertence ao National Joint Committee of Learning Disabilities (1988):

“ Dificuldades de Aprendizagem (DA) é uma designação geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e na utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.” (p.95)

A mesma identidade, citada por Fonseca (2004) acrescenta, ainda que as desordens mencionadas são intrínsecas ao indivíduo, e presume-se que a sua origem esteja relacionada com uma disfunção associada ao sistema nervoso central. É pertinente referir que as DA podem estar associadas a problemas de auto-regulação do comportamento, na percepção e interação social (Fonseca, 2004).

Raposo (1998) refere que o termo é, ainda muito recente quando abordados pelos diferentes autores, todavia as suas origens remontam para um passado longínquo, mais concretamente para o séc. XIX. O mesmo autor enumera uma combinação de critérios que circundam o termo e substanciam o seu conceito. Como resultado e seguindo a ideia do autor referido, as dificuldades de aprendizagem resultam de uma discrepância que existe entre a capacidade de integração e a capacidade de realização do indivíduo, que neste caso se mede em desempenho.

Assim, o conceito de DA tem impacto no desenvolvimento, com implicações em diferentes domínios, nomeadamente na linguagem e nas competências sociais, como referencia Raposo (1998). Ao contrário do que ainda muitos pensam, os alunos com DA não apresentam, necessariamente uma inteligência deficitária ou anomalia sensorial e/ou motora de acordo com o mesmo autor.

Correia (2008), também faz uma perspetiva histórica quanto à terminologia que nos referimos neste capítulo. Com efeito, o autor argumenta que a primeira definição do conceito de Dificuldades de Aprendizagem pertence a Samuel Kirk (1962). A sua definição propunha que as desordens resultantes de áreas específicas do desenvolvimento resultavam de uma disfunção cerebral (possivelmente) e não de fatores físicos, mentais, culturais ou pedagógicos.

Bateman (1965) alargou o conceito elaborado por Kirk, como salienta Correia (2008) e realça a discrepância mencionada por Raposo (et al, 1998) entre o potencial cognitivo e a capacidade de realização da criança. Será pertinente enfatizar a inovação do conceito, ainda hoje muito atual pela sua discrepância, irrelevância da disfunção do sistema nervoso central e exclusão (Correia, 2008).

A concordância em definir um conceito mais homogéneo para esta terminologia parece não ter sido encontrada, de acordo com Correia (2008) e ao longo dos anos as definições aproximaram-se, expandiram-se e sofreram consecutivas alterações ou actualizações como é o caso da definição concebida pela National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), já anteriormente referida, também por Fonseca (2004) e pelo ICLD ((The Interagency Committee on Learning Disabilities, 1987).

Em 1994, o organismo NJCLD, propôs uma definição que refere as DA como um conjunto de desordens que afectam competências como a aquisição, a retenção, a compreensão do uso de informação verbal e não-verbal (cit in Correia, 2008), e que têm reflexos na aprendizagem do indivíduo, ainda que este não revele incapacidade para aprender ou para integrar o conhecimento. A mesma definição acrescenta que as DA podem influenciar a capacidade de organização do indivíduo, a sua percepção e as suas interacções sociais.

Mais recentemente, em 2002 a organização canadiana The Learning Disabilities Association of Canada propôs uma definição que se assemelha muito à definição elaborada pelo NJCLD (Correia, 2008). Todavia, o conceito continua em evolução, não reinando ainda um consenso entre os investigadores, autores e organismos que se debruçaram sobre esta temática (Correia, 2008).

A atual legislação portuguesa, nomeadamente o decreto-lei 3/2008 defende os direitos das crianças com NEE e assegura determinadas exigências em relação à construção do PEI (Programa Educativo Individual) e à aplicação de medidas educativas apropriadas promotoras da pedagogia aditiva que fundamenta a educação inclusiva, segundo a DGIDC (2008). Porém, as DA não se encontram contempladas pelo decreto supra-citado, pois esta problemática não só é ignorada pela legislação, como as crianças com DA integram uma estatística alta de insucesso escolar ou absentismo (Correia, 2008).

Partindo deste pressuposto, pretende-se enfatizar uma chamada de atenção para a necessidade de operacionalizar o conceito de dificuldades de aprendizagem no sentido de se enquadrar na estrutura das NEE e, por conseguinte criar respostas que permitam a estas crianças progredir e aprender de acordo com as suas necessidades (Correia, 2008).

Tendo a anterior ideia por base, parece imprescindível referir a definição que Correia (2008) propõe para o termo dificuldades de aprendizagem e que entendeu acrescentar específicas, designando-as de DAE:

“...dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação (...) tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. (...), podem, ainda alterar o modo como o indivíduo interage com o meio.” (cit in Correia, 2005, p.47)

É fundamental identificar qual a área ou domínio de desenvolvimento que se encontra afetado e determinar quais as reais dificuldades que a criança manifesta no sentido de estabelecer qual o grau de discrepância que existe entre a capacidade para aprender e o seu nível de realização efetiva, como refere Correia (2001):

“...a resposta às suas necessidades deve ser equacionada com um conjunto de experiências que se construam a partir das suas realizações iniciais e da observação dos ambientes de aprendizagem onde interagem, com o fim de maximizar as suas aprendizagens académicas e sociais.” (p. 126)

O enfoque das DA encaixa-se numa leitura de perfil desviante em comparação com o perfil que todos consideram expectável. A dificuldade pode manifestar-se global ou específica, sendo que poderá ter reflexos ao nível das competências sociais. Porém, a intervenção não deve focalizar-se apenas na perspetiva da criança, mas também nos contextos onde ocorrem os seus comportamentos (Correia, 2008).

A evidência das dificuldades continuadas precisa de uma correspondência em termos avaliativos para se determinar a natureza das medidas educativas que a criança com DA necessita. Nesta óptica, avaliar pedagogicamente é ultrapassar a problemática da criança e identificar as reais necessidades que a criança evidencia de forma a estabelecer um paralelo com as medidas educativas apropriadas (DGIDC, 2008).

No entanto, os critérios pedagógicos para identificar necessidades são, por vezes sustentados por diagnósticos ou pareceres médicos, o que levanta algumas dúvidas quando a intervenção é de carácter pedagógico (Fonseca, 2004), porque as reais necessidades de cada um não se traduzem em diagnósticos.

As DA interferem significativamente com o rendimento escolar e a sua ocorrência pode originar respostas inadequadas aos estímulos assim como comportamentos desajustados. É possível encontrar soluções numa mudança estrutural e nas ações promotoras de mudança de atitudes, sem nunca perder de vista o sucesso escolar. É desejável refutar preconceitos em relação à identificação de DA, sendo que esta não constitui um rótulo nem tão pouco uma resposta para as dificuldades de aprendizagem (Correia, 2003), mas constitui uma importante componente no processo de avaliação destes alunos.

1.4. Identificar como condição essencial para intervir

Todos os alunos aprendem de forma diferente, o que pressupõe que existem estilos de aprendizagem diferentes. Diferenciar não é tornar diferente, mas é observar os alunos, conhecê-los bem, deixar cair o conceito de aluno-padrão e ir ao encontro de cada aluno, fazer um reajustamento de forma a avaliar os estilos de aprendizagem com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem. Melhorar a aprendizagem significa mudar, introduzir alterações e não retirar, decidir o que o aluno precisa, conhecer a sua funcionalidade e as suas dificuldades que resultam das suas limitações ao nível da atividade e participação, pois a inflexibilidade para a mudança constitui uma forte barreira à igualdade de direitos (Pereira & Simões, 2005).

Identificar dificuldades não pressupõe, necessariamente um diagnóstico, embora este possa já existir ou advir a partir do processo de identificação. No entanto, identificar não é, definitivamente sinónimo de diagnosticar, como refere Fonseca (2004). Importa, neste contexto evidenciar que a identificação precoce assume-se como uma prática preventiva promotora de sucesso escolar e que pode evitar os efeitos das DA atempadamente (Fonseca, 2004).

A importância da identificação precoce é um fator facilitador de sucesso escolar e que deve acontecer de acordo com uma metodologia de observação e avaliação do aluno que levará a intervenções específicas da escola, da família e da comunidade (Correia, 2008).

Não será tão linear identificar dificuldades de aprendizagem, nem tão pouco uma tarefa fácil para os agentes educativos. Contudo, a criança com DA necessita que estejam atentos aos seus sinais significativos de intervenção, pois serão eles que justificam as avaliações e observações referidas por Correia (2008). Nesta perspetiva, importa reter quais as variáveis que influenciam (ou não) a identificação de DA (Madureira, 2005) assim como valorizar as representações que os professores fazem dos seus alunos e por, conseguinte das suas dificuldades.

Em suma, esta situação resulta naturalmente em valores, juízos e opiniões diferentes, e depende do valor que cada professor atribui às dificuldades por si identificadas, o que relativiza o processo de identificação das DA (Madureira, 2005 cit

in Sim-sim, 2005)) e suscita a importância das características individuais dos alunos numa relação com os contextos onde ocorrem as dificuldades, o que torna este processo mais complexo do que, aparentemente possa parecer (Madureira, 2005).

A intervenção deve ir ao encontro não de terminologias e suas características ou problemáticas e suas etiologias, mas de práticas pedagógicas efetivas que constituam respostas válidas para as dificuldades de aprendizagem que as crianças possam revelar e que se tornam barreiras ao seu desenvolvimento, sendo o professor o primeiro elemento de avaliação (Fonseca, 2004).

Importa, ainda referir que no âmbito da identificação das necessidades específicas das crianças que as apresentam, não se relacionam com deficiência, mas sim com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento ou de socialização ou ainda de saúde, de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação, 1999 (Sim-Sim, 2005).

2. Aprendizagem

“Os verdadeiros analfabetos são aqueles que aprenderam a ler e não lêem.”

Mário Quintana

Neste capítulo pretende-se focar a aprendizagem como um processo dinâmico, flexível e contínuo ao longo da vida e estabelecer a relação que existe entre o ato de aprender e a aquisição de competências, nomeadamente sociais numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e social.

Assim, o educador deve promover as suas práticas pedagógicas, valorizando a criança com NEE e desmistificar a diferença apresentando aos outros alunos o valor de cada criança e dando o exemplo, justificando uma aprendizagem em conjunto e o contributo de todos como algo fundamental. Sendo que ninguém aprende sozinho (Correia, 2005) promover o sucesso escolar, o desempenho pessoal e social de cada um deverá constituir uma das competências do professor, pois integrar, articular e criar vínculos através dos conteúdos curriculares parece ser fundamental para impulsionar a aprendizagem (Melillo, Néstor, Ojeda & cols., 2005).

A escola inclusiva procura construir respostas que sejam adequadas a cada aluno respeitando a sua unicidade, de forma a promover a aprendizagem que cada criança deve desenvolver, tendo em conta a sua problemática e adjetivando o professor com um promotor de competências (Moreira, 2004). Um dos objetivos gerais das intervenções pedagógicas será o de preparar as crianças para agir oportuna e autonomamente e de forma adaptativa (Moreira, 2004) na sua vida ativa com uma atitude reflexiva, crítica e criar alternativas viáveis para os problemas e apelos da sociedade em que estão envolvidos e em nome de bem comum (Slee, 2001 cit in Correia, 2003) ao evidenciar a filosofia inclusiva como um princípio político de natureza educativa, social e cultural que contribui claramente para o exercício da cidadania.

Fazer opções metodológicas, fazer parte de um contexto, permanentemente, em transformação, perceber e interpretar práticas em simultâneo, realizar mudanças do microsistema da sala de aula é um desafio que se impõe aos educadores/professores na

planificação da sua intervenção, enquanto agente pedagógico (Macedo, 2005). Assim, este contexto permite-nos acrescentar que é expectável que o professor ensine segundo a lógica da inclusão, o que implica que ensinar e aprender constituam variáveis indissociáveis (Macedo, 2005).

2.1. O processo de aprendizagem

“É necessário defender a educação como domínio prioritário do progresso em todas as sociedades.”
UNESCO, programa de educação para todos

Haverá uma tendência atual para ultrapassar a perspetiva de que o ato de aprender é sinónimo de receber conhecimentos ou tão simplesmente transmiti-los. A escola actual evidencia sinais de mudança e implica um novo olhar sobre este ato pedagógico (Macedo, 2005)

Aprender não encerra em si um fim, pelo contrário trata-se de um processo aberto, dinâmico, que se constrói e se organiza perante novas aprendizagens, portanto o conceito traduz-se mais num começo e estrutura o processo cognitivo que suporta o que ocorre no cérebro quando se aprende (Cruz & Fonseca, 2002). Este olhar sobre a forma como se integra a aprendizagem espelha a complexidade deste processo que envolve estruturas mentais e cognitivas muito complexas e um exercício mental que exige elaboração e processamento de informação (Cruz & Fonseca, 2002).

A aprendizagem não é estática nem definitiva. Em sintonia com a unicidade de cada um, pressupõe-se valorizar a forma como se aprende e enfatizar a diferença na diversidade de aprendizagens que se realizam, porém existe um conjunto de variáveis que podem facilitar ou constituir barreiras à aprendizagem (Wang, 1994). É, por isso necessário dar especial atenção aos contextos em que se dá a aprendizagem.

Segundo Berbaum (1992) aprender resulta da elaboração de objetivos e de um processo de mudança que ocorre e que tem como finalidade mudar a maneira de fazer, de ver o mundo de forma a agir com maior eficácia, ou seja traduzir o que se aprende em atos.

É claro que esta abordagem remete para a questão da generalização que consiste na aquisição de competências que permitam sintetizar o que se aprende, para posteriormente aplicar numa outra situação. Surge, portanto a perspetiva da funcionalidade, ou seja ter a possibilidade de colocar em prática o que se aprende, o contrário não viabiliza o ato de aprender, porque o que se pretende alcançar é preparar

as crianças para agirem adaptativamente em todos os seus domínios de desenvolvimento (Moreira, 2004).

Um dos objetivos estruturantes da aprendizagem será o de preparar as crianças para agir oportuna autonomamente (Moreira, 2004) na sua vida ativa de forma reflexiva, crítica e criar alternativas viáveis para os problemas e apelos da sociedade em que estão envolvidos e em nome de bem comum. O que se pretende é um investimento próprio enquanto ser que aprende e um ensino rentável das várias competências que visa potenciar em todas e em cada criança mecanismos que acionem o seu pensamento crítico e possibilitem um direito essencial: a oportunidade de fazer escolhas e de adquirir disponibilidade e capacidade adaptativa a situações novas (Fonseca, 2004).

O que acontece na escola é determinante para o aluno e as condições devem ter por princípio favorecer a aprendizagem. Efetivamente, a escola tem por objetivo prioritário potenciar o processo ensino-aprendizagem, o que significa potenciar o currículo através da organização, estratégias, metodologias, atitudes, valores, porque a mudança de paradigma deu um novo sentido à aprendizagem e esta tornou-se num fenómeno complexo, adaptativo, influenciável e capaz de influenciar que resulta de conjugação de múltiplos fatores (Fonseca, 2004).

Para a criança a aprendizagem é a tarefa central do seu desenvolvimento e constitui uma importante via na utilização dos seus recursos (Fonseca, 2004). Baseado nestes pressupostos, a aprendizagem tem efeitos na formação da identidade e do auto-conceito e a sua não ocorrência pode originar respostas inadequadas aos estímulos e despoletar comportamentos desajustados.

2.2- Aprendizagem e transferência

“Eu não me envergonho de corrigir meus erros e mudar as opiniões, porque não me envergonho de raciocinar e aprender.”
Alexandre Herculano

Aplicar aquilo que aprendemos é, talvez uma das nossas melhores sabedorias e constitui uma proeza cognitiva bastante complexa.

A este propósito Rebelo (1993) refere que o objetivo da transferência e processamento da aprendizagem é perceber a forma como o indivíduo capta, processa, integra a informação e como a utiliza (cit in Cruz & Fonseca, 2002).

É expectável que o indivíduo ao processar a informação que armazena tenha condições de desempenho para determinada aprendizagem de forma a verificar-se funcionalidade na manifestação das suas competências e utilidade no seu desenvolvimento (Cruz & Fonseca, 2002). Se acontecer a situação inversa, serão muitos os factores que podem desencadear um processo de não-aprendizagem, que muito rapidamente conduzirá o indivíduo à inadaptação.

Transferir o que se aprende efetivamente para um nova situação parece, aparentemente uma tarefa fácil, mas não é. Contemplar o domínio da aprendizagem implica seleccionar aprendizagens, repetir, treinar e sistematizar, o que em termos muito latos significa atribuir funcionalidade às competências. De acordo com Moreira (2001) o processo de aprendizagem encontra-se associado à generalização das aprendizagens efetivas que o indivíduo faz e aplica em outras ou novas situações através de atitudes e comportamentos.

De fato, o processo de aprendizagem consiste num conjunto de respostas dadas pelo indivíduo resultantes dos conteúdos aprendidos, porque de facto é a ação que ilustra o impacto que a aprendizagem exerce sobre cada pessoa (Moreira, 2001). A expectativa de criar ferramentas de assimilação, processamento e resposta transformam-se em autonomia por parte do sujeito que aprende. Se assim acontecer, estamos perante aprendizagens bem sucedidas e apropriadas pelo indivíduo, porque este se torna competente para dar respostas adequadas à situação (Moreira, 2001).

Transferir aprendizagens poderá constituir um sinónimo de adaptação, sendo que o indivíduo adapta-se (ou não) de acordo com a seleção de aprendizagens que vai organizando internamente. A proximidade entre aprendizagem e adaptação refuta a ideia do estímulo-resposta (Barbot & Camatarri, 2001) como interpretação da estrutura do processo de aprendizagem, porque este acontece em condições de permanente mudança.

A variabilidade de comportamentos viabiliza a sistematização das aprendizagens adquiridas, sendo que o que se pretende alcançar é o desempenho competente do ser humano, respeitando a sua unicidade e capacitá-lo para o seu progressivo desenvolvimento individual e social (Moreira, 2001). Decerto outros factores serão determinantes para o ato de aprender, o empenho e características pessoais, as condições envolventes, as oportunidades e o treino constituem fatores fundamentais para se aprender (Canha e Neves, 2008).

Contudo, não podemos esquecer a importância que o poder de escolher nos dá. Assim, Barbot & Camatarri (2001) apresentam-nos a perspetiva que experimentar a aprendizagem resulta da relação entre factores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, mas é acima de tudo os recursos internos que cada um tem que influenciará fortemente o sucesso da aprendizagem em termos de decisão, pois serão esses recursos que dão significado às solicitações extrínsecas ao indivíduo.

Atendendo à unicidade de cada um, também a capacidade de aprender é um fenómeno único para cada pessoa. A partir deste pressuposto, podemos aferir que este complexo processo se apresenta com contornos próprios para quem aprende, é apropriado neste contexto referir fatores pessoais, biológicos, sociais, culturais e psicológicos como condicionantes para a aprendizagem efetiva (Berbaum, 1992).

Assumindo que todos aprendemos de maneira diferente, então também é verdade que nos apropriamos do conhecimento de forma diferente. Com efeito, a diferença atribui um significado mais subjetivo à aprendizagem, porque retira uniformidade aos comportamentos e favorece a diversidade de respostas, pois a forma como se aprende depende da pessoa, do contexto e da maneira que cada um utiliza para o fazer (Berbaum, 1992).

Esta abordagem remete-nos para um ensinamento popular: “...o que me parece a mim, pode não ser para ti...”, o que evidencia a flexibilidade que a capacidade de aprender apresenta a cada um de nós e, em última análise este desafio desperta a diversidade comportamental (Berbaum, 1992) que aparece cada vez mais nas escolas e na sociedade.

Importa salientar a importância que a capacidade de transpor a aprendizagem para novas situações assume no desenvolvimento de cada criança (Moreira, 2001). Esta possibilidade permite à criança ir ao encontro de si própria e assumir o lugar que tem na sociedade a que pertence, fazendo parte dela sendo um sujeito ativo e participativo.

2.3.A Aprendizagem social

“Temos aprendido a voar como os pássaros, a nadar como os peixes, mas não aprendemos a sensível arte de viver como irmãos.”

Martin Luther king

O termo aprendizagem social sugere-nos que existem diversas aprendizagens, o que pode suscitar que cada aprendizagem percorre um caminho próprio. Contudo estes processos não ocorrem paralelamente, mas assumem uma forma transversal em que se cruzam ou se completam coexistindo numa globalidade neurobiológica em sintonia com um contexto social favorável (Cruz & Fonseca, 2002), condição que sugere a aprendizagem como um todo, não podendo esta ser dissociável em partes ou constituir atos isolados.

Ser um ser social é uma condição inerente a cada um de nós. É uma componente implícita no desenvolvimento humano, porque de acordo com Brazelton & Greenspan (2002) a interação com os outros não é um fenómeno que se alcança em determinada altura da vida, muito pelo contrário é algo que os bebés começam a fazer desde muito cedo quando estabelecem as primeiras relações afetivas. O ato de aprender acontece naturalmente e em situações normais a sua viabilidade transporta para o individuo uma perspetiva pessoal e interpessoal promotora de saúde e qualidade de vida. Esta aprendizagem começa, precisamente nas primeiras relações precoces que os bebés iniciam e que Brazelton & Greenspan (2002) mencionam, sendo que é através delas que a criança aprende mecanismos para controlar e modelar a forma como se comporta e aprende, também a gerir os seus sentimentos, condições essenciais para desenvolver comportamentos ajustados.

Desenvolver comportamentos ajustados contrapõe a atitude anti-social que muitas vezes se desenvolve como consequência de uma insuficiente aprendizagem social. Lopes e colaboradores (2006) defendem que as crianças que adquirem comportamentos anti-sociais não desenvolveram as ferramentas (leia-se competências) adequadas para estabelecer relações com os outros e com meio envolvente.

A escola atual deverá fomentar o espírito cooperativo para que este obtenha reflexo no futuro de cada indivíduo enquanto cidadão. A pertinência das novas práticas

educativas devem constituir uma ruptura à massificação do ensino de outrora, colocando o seu enfoque na relação (interação social) e refutando o ensino como algo estático e só possível por transmissão de conhecimentos. Esta perspetiva deve ser abandonada, pois não promove o pensamento crítico que cada um deve desenvolver no seu processo de ensino-aprendizagem, nem fomenta o exercício das suas competências. Neste contexto deve ser atribuído a primazia à aprendizagem mediatizada, que influencia, deliberadamente o desenvolvimento cognitivo da criança (Fonseca, 2004).

Tal perspetiva atribui expectativas fundamentadas numa visão clara sobre as crianças de hoje que crescem (ou deveriam crescer) em escolas que as desafiam a ser os construtores de uma sociedade diferente. Assim, as crianças de hoje são os agentes de uma futura sociedade dotada de diferentes valores onde o aprender a ser e o aprender a viver com os outros são, inquestionavelmente aprendizagens proporcionadas pela escola. A existência da equidade de oportunidades e de ambientes securizantes constituem metas para um acesso às aprendizagens com o objetivo claro de alcançar a plena cidadania (Correia, 2008).

De acordo com Conway (2010) a aprendizagem social constitui um fator de proteção na prevenção de comportamentos agressivos, pois uma das razões mais significativas para a manifestação da agressão nas crianças é a falta de competências sociais adequadas (cit in Banijameli, Ahadi e Ahgahar, 2011).

3.Competências sociais

“Não haveria para mim maior castigo
Que viver sozinho no paraíso.”
Goethe

3.1.Perspetiva concetual

Competências sociais são atributos pessoais que facilitam a interação social e permitem ao indivíduo ser capaz de desenvolver condições para responder de forma adequada e ajustada aos estímulos e desafios que a vida lhe coloca. À luz do argumento de Lopes e colaboradores (2006) definir um conceito uniforme de competências sociais parece não ser consensual, pois segundo o autor competência, habilidade ou capacidade são conceitos que se cruzam, mas não são iguais. O autor aponta uma conjugação entre as capacidades e as habilidades que culmina na construção do conceito de competências sociais. O conceito desdobra-se em diferentes componentes identificadas por Vaugh e Hogan (1990) e citadas pelo autor acima referido como: as relações positivas com o outro, cognição social adequada, ausência de comportamentos desajustados e capacidade para comportamentos sociais eficazes.

Será nesta última componente que residirá a dificuldade em estabelecer um critério capaz de definir conceptualmente o conceito de competência social, pois de acordo com Lopes e colaboradores (2006) não é tarefa fácil convencionar um conjunto de competências sociais com um consenso universal.

Matos (2004) define o conceito numa visão mais ampla ao referir competência social como o resultado da interação do indivíduo consigo próprio e com os outros a partir das suas ações, pensamentos e comportamentos, o que explica a competência como algo que se adquire para atingir um determinado nível de desempenho.

A aprendizagem de competências sociais acontece desde o nascimento e segundo Brazelton & Greenspan (2002) adquirem-se numa estreita ligação entre os vários estádios de desenvolvimento e desde muito cedo as crianças interpretam sinais sociais através de jogos, de relações de empatia e afetivas, de acordo com os mesmos autores, o que nos remete para uma necessidade de ser socialmente competente. Assim, a competência traduz-se numa renovada capacidade de adaptação perante situações

novas ou desconhecidas. Moreira (2004) considera as competências sociais como um mecanismo que serve de resposta às necessidades do indivíduo. O autor argumenta, ainda que na relação que o indivíduo mantém com os outros se evidencia o nível das suas competências sociais e é desta forma que se promove a gestão dos recursos externos e internos. Importa, ainda referir que em relação à proposta conceptual para o termo tratado neste ponto por Matos (2004), Moreira (2004) acrescenta que as competências sociais se traduzem na capacidade de comunicação interpessoal que o indivíduo desenvolve.

Na perspetiva conceptual da temática das competências sociais poderá haver alguns termos que se cruzam, tendo no entanto definições diferentes. Contudo, não se podem distanciar porque, algures no desenvolvimento pessoal e social eles convergem. Inevitavelmente este encontro acontece porque a adaptação, a conduta, a atitude, as competências ou o comportamento adaptativo constituem conceitos indissociáveis num desempenho social competente, como explica Matos (2004) ao considerar o comportamento social uma conjugação de vários subsistemas subjacentes ao processo de socialização.

Matos (2004) acrescenta, ainda alguma complexidade à perspetiva conceptual das competências sociais assumindo a impossibilidade de definir criteriosamente o conceito, pois o recurso aos diferentes autores indica que estes apontam para componentes diferentes como comportamentos observáveis para uns e aspetos cognitivos e contextuais para outros, o que sugere a influência de várias variáveis na construção do conceito.

Com efeito, o treino de competências sociais demonstra efeito no comportamento como um método positivo através de uma variável mediadora cognitiva (Banijameli, Ahadi e Ahghar, 2011).

3.2. Os modelos significativos: família, professores e pares

“ Aos adultos não cabe dizer às crianças
o que elas devem sentir,
mas sim ajudá-las a lidarem
adaptativamente com o que sentem.”

Paulo Moreira

A família, os pares e os professores constituem contextos de aprendizagem e são referências que não podem ser, por si só auto-suficientes enquanto modelos individuais, ou seja nenhum modelo pode substituir o outro. Justifica-se assim a importância dos modelos significativos como a família, os pares e os professores, num processo de conjugação com o meio ambiente na perspetiva do desenvolvimento humano como refere Moreira (2004) quando descreve estes modelos como elementos essenciais na construção das competências sociais.

A família constitui o primeiro modelo na perspetiva biológica do ser humano, pois é neste contexto que a criança inicia a sua interação e aprende a relacionar-se com os outros (Brazelton & Greenspan, 2002) identificando e reagindo aos sinais sociais que o contexto familiar lhe proporciona (um pequeno mundo). Enfatizar o modelo da família no âmbito do desenvolvimento pessoal e social é assumi-lo como um pequeno sistema dentro de um sistema maior representativo da sociedade (Chiavenato, 1983, cit in Dias, 2004). O que se pretende é que a criança desenvolva um processo de integração de experiências que lhe permita avançar no seu desenvolvimento, no sentido de transferir as suas aprendizagens para outras mais complexas e deste modo aprender a gerir o seu mundo interno com o mundo que a rodeia (Brazelton & Greenspan, 2002), justificando a sua natureza pessoal e social.

A família não encerra em si a influência que exerce sobre o indivíduo, pois também sofre a influência do meio exterior. Dias (2004) atribui a esta dualidade de influências um processo de permuta ou partilha que funciona numa troca entre a família e a sociedade onde se insere e que, inevitavelmente terá consequências no indivíduo.

Nesta perspetiva, a família consiste a primeira representação que a criança constrói de um processo de socialização, daí a importância que o modelo família assume no desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo. Este desenvolvimento pode ser

ajustado ou desajustado dependendo das experiências, do contexto e da qualidade das relações. O desejável será um desenvolvimento equilibrado e flexível de modo a promover a capacidade de auto-controle da família e do sujeito permitindo uma outra capacidade: a de se reorganizar (Dias, 2004).

A estrutura familiar traduz-se num modelo fundamental na promoção de atividade relacional de incentivo à autonomia e iniciativa, condições essenciais para um crescente processo de socialização que visa organizar o comportamento e promover competências assim como potenciar a capacidade de aprender através de uma participação ativa na sociedade (Matos, 2004). Acresce, ainda enfatizar a família como um sistema que opera em dois contextos distintos, mas inseparáveis para a criança: por um lado impulsiona o envolvimento social de modo a ter impato no mundo e, por outro proporciona o conforto, a segurança e um espaço afetivo que integra a forma como cada um aprende e compreende o mundo em seu redor (Dias, 2004). De algum modo, as escolhas que cada um faz refletem o modelo família e este ilustra significativamente os comportamentos de cada um.

A escola e os professores surgem como um modelo de continuidade e articulação com as vivências familiares. A criança terá, quando chega à escola, a oportunidade de progredir no seu processo de desenvolvimento a partir das interações que desenvolve neste espaço, nomeadamente com o meio, os professores e os seus pares. A escola é um meio mais abrangente que a família, desperta a sensação do desconhecido e a criança está, neste momento afastada da sua zona de conforto, porém é neste espaço que se reorganiza comportamentos, e onde a criança se apropria de novos comportamentos sociais que lhe permitirão construir o seu projeto de vida (Dias, 2004).

A escola é uma estrutura de relações e interações como refere Ainscow (1996) onde todos devem ter oportunidade de ser simultaneamente recetor e emissor, de modo a que a interação aconteça de forma facilitada e coordenada, de acordo ainda com o mesmo autor. A escola promove competências, tendo como desafio constante e contínuo potenciar a capacidade de aprendizagem. A competência pedagógica aumenta a competência do aluno, portanto a escola assume uma função quantitativa e qualitativa no sucesso escolar de todos os alunos e, em particular das crianças com NEE ou DA, desempenhando um papel significativo na aceitação e integração social de cada indivíduo (Lopes et al, 2006).

Partindo deste princípio, a escola e os agentes educativos representam um modelo social rico em recursos que podem melhorar, continuar ou modificar o percurso comportamental e social de cada criança, pois o tempo que cada criança passa na escola e com os professores é extremamente relevante para ser desperdiçado (Lopes et al, 2006). Proporcionar um caminho sempre aberto a novas aprendizagens, manter um papel ativo e esclarecedor numa busca permanente de encontrar soluções numa mudança estrutural e relativa da sociedade, mas influenciada por ações impulsionadoras de mudança de atitudes deve ser o reflexo do modelo escola, pois este constitui um dos principais agentes de socialização (Dias,2004).

O sistema escola organiza-se em pequenos subsistemas que ganham relevância e que constituem lugares de referência para as crianças. Estamos a falar das relações que as crianças estabelecem com os professores, funcionários e colegas que se destacam como variáveis que influenciam o seu desenvolvimento pessoal e social, que se impõem como modelos de comportamento e são agentes que não substituem a família, porém relativizam a sua influência (Dias, 2004), não despromovendo a sua importância como primeiro agente socializador.

Embora a família seja fundamental no desenvolvimento das competências sociais, empiricamente sabemos que há realidades diferentes. Assim, é sempre possível provocar mudança, ou seja mesmo que a criança não tenha um comportamento adaptativo quando chega à escola, esta deve ser um local de oportunidade para inverter essa situação, de modo a proporcionar a aprendizagem através de outros modelos, que não a família (Moreira, 2004).

De fato, o que não podemos deixar acontecer é que da relação do modelo anterior que a criança estabeleceu surjam efeitos, por vezes irreversíveis na formação da identidade, do autoconceito e que culminam em comportamentos sociais atípicos. Nesta perspetiva Moreira (2004) valoriza o papel do professor como agente dinamizador e de forte influência na construção de competências que permitam à criança uma boa funcionalidade das mesmas. No entanto, a situação esperável é que o professor e a escola representem um modelo referencial para todas as crianças e não descure da sua importância enquanto recurso para lhes fornecer os mecanismos adequados de forma a prepará-las adaptativamente para o meio que as rodeia (Moreira, 2004).

Colocar em prática estratégias, delinear, projetar e flexibilizar práticas pedagógicas que envolvam a relação professor /aluno representa esforço, motivação e capacidade de enxergar o aluno como um ser participante, o que é uma tarefa árdua para o professor, todavia não impossível. No tempo atual, onde a globalização assume um papel fundamental, as relações são uma componente imprescindível para a evolução relacional do ser humano (Macedo, 2005). O que nos coloca perante uma nova questão: a complexidade do currículo que já não passa por posicionar as disciplinas de forma individual, mas dar-lhes uma forma transversal, de modo a incluir o desenvolvimento de competências sociais que permitam às crianças iniciar as mudanças necessárias à sobrevivência da sociedade moderna, exigente e global (Dias, 2004).

Parece evidente a importância do modelo escola/professor para o indivíduo, enquanto modelo representativo de uma sociedade democrática, promotora de igualdade e liberdade de expressão. Com efeito, o lugar do professor não se perdeu, apenas se expandiu. Hoje, o professor é simultaneamente alguém que promove a aprendizagem e um gestor de comportamentos, pois a diversidade de alunos é enorme, o que constitui um desafio de convivência (Macedo, 2005).

Por último, mas não menos importante o modelo de pares assume uma dinâmica significativa no desenvolvimento da criança. Embora o professor seja um veículo organizacional da relação entre os seus alunos, esta também ocorre naturalmente e intencionalmente entre as crianças e projeta-se no tempo em ação, enquanto seres que participam na sociedade (Dias, 2004). Gradualmente a construção da identidade e da autonomia asseguram-se, também por influência dos pares, o que permite rentabilizar as oportunidades de novas relações sociais (Matos, 2004). No entanto, a dada altura a criança confronta-se com vários “mundos” relacionais que alargam o seu conceito de referência, pois deixam de estar centradas num modelo e começam a integrar outros (Brazelton & Greenspan, 2002).

Com efeito, a criança começa a tomar consciência de si como parte integrante de um grupo quando chega à escola e terá de se organizar numa relação mais complexa e elaborada no sentido de se movimentar na dinâmica grupal, o que lhe permite desenvolver competências sociais e expandir-se cognitivamente (Brazelton e Greenspan, 2002).

Os pares constituem um conjunto de pessoas que se encontram agrupadas por várias características, que se revêem no outro, que vivem e partilham experiências adequadas à sua faixa etária e estabelecem relações contextuais, como o contexto cultural, social e pessoal. Porém, a interação com pares não é tão linear assim, pois existem, como em todas as relações variáveis que influenciam o indivíduo no rumo social ajustado ou desajustado. Serão os processos cognitivos, afetivos e emocionais e que se apresentam como sistemas muito complexos e que se encontram implícitos nesse rumo (Dias, 2004).

No âmbito do ajustamento social Lopes (2006) refere que este pode ser amplamente influenciado pelas experiências que se vivem com os pares e sublinha, também, a importância que tem o contexto onde ocorre o comportamento social da criança e as suas características individuais, nunca desvalorizando a relação familiar. Fatores que o autor considera pertinentes e, por vezes decisivos no comportamento social de cada criança.

Caberá, ainda acrescentar que no âmbito das DA as crianças com esta problemática são menos aceites pelos colegas e estes têm uma opinião depreciativa acerca delas (Kistner & White, 1992 cit in Lopes, 2006), o que ao longo dos tempos se pode tornar um fator de risco no comportamento adaptativo destas crianças. MacKinney (1990) refere, também que é provável que as crianças com DA se relacionem de forma negativa com os seus pares, situação que condicionará o seu ajustamento social (cit in Lopes et al, 2006).

Segundo Matos (2005) o grupo de pares assume uma condição ambivalente no sentido que pode constituir um fator de protecção ou um fator de risco. Esta indefinição dependerá muito do processo relacional que cada um desenvolve e das variáveis a si associadas.

3.3-Gestão da relação interna com o ambiente

Desde muito cedo que a criança aprende a integrar o meio exterior através das representações que vai fazendo das suas vivências de forma a desenvolver a capacidade de se adaptar, de resolver problemas e adquirir conhecimentos. Destaca-se, nesta perspetiva, a influência dos recursos ambientais no desenvolvimento dos recursos internos que, de acordo com Simões e colaboradores (2009) são sinónimo de competências sociais.

Simões e colaboradores (2009) propõem como recursos ambientais: a família, a escola, a comunidade e os pares.

Associados aos recursos ambientais surgem, na perspetiva da autora, as ligações afetivas, expectativas elevadas e oportunidades de participação que constituem um conjunto de fatores de proteção para o bem-estar e saúde condição essencial para gerir os recursos internos. Estes compreendem um outro conjunto de fatores que permitem ao indivíduo gerir o seu mundo interior visando uma melhor competência para desenvolver relações sociais (Simões et al, 2009).

A gestão dos recursos ambientais e internos resulta da oportunidade de proporcionar à criança um contexto adequado, nomeadamente um ambiente social, sendo este um fator determinante na construção e na preservação da unidade da personalidade do indivíduo (Erikson cit in Dias, 2004). É fundamental o relacionamento ativo entre o indivíduo e o meio social, pois só desta forma se criará uma relação equilibrada entre o meio envolvente (recursos ambientais) e o seu meio interior (recursos internos) de acordo com Dias (2004).

3.4- A Comunicação interpessoal: comunicação verbal e comunicação não verbal

A comunicação constitui um paradoxo, pois por um lado apresenta-se complexa, e por outro parece ser um ato tão simples e rotineiro que, na maioria das vezes nem pensamos sobre ele. Quando pensamos, resumimo-lo a um fenómeno necessário ou a um mecanismo útil. Não obstante, a comunicação constitui uma ferramenta relacional e dinâmica, que desconhecer as suas propriedades é refutar a sua influência no comportamento humano. Na verdade, Moreira (2004) argumenta a propósito da sua importância ser fundamental no desenvolvimento humano e na construção de significados e não apenas na exteriorização do nosso mundo interior.

Para existir comunicação terá de haver um emissor, um recetor e uma mensagem codificada que terá de passar por um mecanismo de processamento e descodificação. A este processo poderemos chamar de competência e quando esta se encontra comprometida as respostas são vazias de contexto, de som, de movimento, de forma e de intencionalidade. A comunicação é um meio que nos aproxima dentro de um contexto físico, temporal e social e que nos diferencia enquanto seres humanos, assumindo a forma de construtor e organizador do mundo que nos rodeia (Moreira, 2004).

O não acesso à comunicação, seja ela qual for, limita a oportunidade de interações e transmissões sociais e pode despoletar uma inibição social com consequências no ajustamento relacional. A este propósito, Dias (2004) classifica a comunicação de processo e assegura que esta pode constituir um elemento facilitador ou limitador da interação social. Comunicar é um processo de partilha, contínuo e indispensável no relacionamento humano, sem comunicação perder-se-ia o encontro social entre os indivíduos.

As crianças pequenas que aprendem muito cedo a interpretar sinais não verbais que lhe são transmitidos através de comportamentos, de expressões, gestos ou movimentos corporais, tendem a ser mais habilitadas para compreender e interiorizar melhor os processos da relação comunicação/interação e de uma forma mais equilibrada, que se pode refletir no sucesso escolar e nas futuras relações sociais (Brazelton & Greenspan, 2002).

O ser humano é um ser comunicativo, característica inerente à sua condição humana, o ato de comunicar acompanha-o, ainda que assuma formas e estilos diferentes. Por isso, a relação entre a comunicação verbal e não-verbal é indissociável, podendo estar em sintonia ou em contradição, contudo presentes e fundamentais nos relacionamentos interpessoais. A comunicação não-verbal assume várias funções que compõem um conjunto de componentes comunicativas, das quais se destacam as seguintes: substituir, repetir e enfatizar a linguagem verbal (Moreira, 2004).

Por vezes, a comunicação não-verbal é negligenciada no sentido de se valorizar a comunicação verbal, mas a verdade é que no momento em que a criança se expressa por palavras, ela já conseguiu desenvolver um conjunto de organizações internas e limites estabelecidos através da comunicação não-verbal que lhe permitem aprender a regular as relações, não só pelo que os outros dizem, mas sobretudo pela forma como agem (Brazelton & Greenspan, 2002). Moreira (2004) traduz a comunicação interpessoal na capacidade de utilizar as linguagens verbal e não verbal e considera que esta capacidade promove competências sociais e contribui para um melhor ajustamento social ao permitir desenvolver uma relação adaptativa com os outros e com o meio, relação que a criança manifesta através de autonomia, persistência e confiança.

No caso das crianças com DANV (dificuldades de aprendizagem não verbais) Tanguay (2007) considera que estas enfrentam mais dificuldades, sob o ponto de vista social e físico do que as crianças com DA sem dificuldades não verbais. A autora refere também que estas crianças apresentam a sua capacidade de domínio das competências académicas e de vida bastante afetadas. Neste contexto, importa referir que estas crianças dominam a expressão verbal, contudo têm o domínio da expressão não-verbal afetado ou limitado. Se seguirmos a ideia de Moreira, concluímos que Tanguay (2007) descreve faltar a estas crianças, precisamente o que aquele autor considera essencial para otimizar o ajustamento comportamental e social: a capacidade de utilizar bem a linguagem verbal e não-verbal.

3.5.A Importância do desenvolvimento pessoal e social na construção da identidade

A construção da identidade pressupõe o desenvolvimento de competências que são inerentes ao indivíduo, que lhe pertencem (Macedo, 2005), no entanto estas precisam de intencionalidade e organização no sentido de as viabilizar e promover o progresso adaptativo do indivíduo (Moreira, 2004).

A este propósito Matos (2005) problematiza a construção da identidade como um enorme desafio e confere-lhe propriedades como: a integração de mudanças individuais, a exigência social e a expectativa presente e futura, numa visão clara da interação entre o desenvolvimento pessoal e o seu enquadramento numa perspetiva social, indo ao encontro da opinião de Fischer (2002) que considera que a interação partilhada entre a identidade pessoal e social assume uma função complementar que conjuga as características individuais e coletivas (Fischer, 2002) na expectativa de habilitar o indivíduo a identificar a sua própria identidade num domínio de dimensão social e do qual faz parte. Assim, não é possível fazer a descrição de um indivíduo enquanto ser único, porque ele é, ao mesmo tempo um ser que se relaciona com os outros (Fischer, 2002) e que desenvolve capacidades cognitivas para agir e comportar-se de forma ajustada de acordo com as suas características pessoais e com os outros de acordo com as suas características sociais (Matos, 2005).

A construção da identidade remete para o contexto do auto-conceito, onde as variáveis individuais e ambientalistas se apresentam como condições essenciais para que o indivíduo se desenvolva no seu todo assumindo a sua condição única, mas indubitavelmente social. Todavia esta co-existência pode não ser de todo pacífica, pois no processo de desenvolvimento, de forma mais marcada na infância e adolescência surge a dificuldade de gerir estes dois “mundos”: a relação com os outros e a relação interior que emerge de forma significativa (Brazelton & Greenspan, 2006).

Trata-se de um processo imprevisível, decerto com muitas condicionantes que nos coloca um desafio bipolar, por um lado o desejo da realização pessoal e por outro o inegável medo do desconhecido, podendo existir uma divisão entre a dependência e o desejo de crescer no processo de construção da identidade. Tal perspetiva pressupõe ora o desafio, ora o receio (Brazelton & Greenspan, 2006) O equilíbrio entre estes dois

fatores será o expectável para reajustar, afirmar a identidade e explorar o desconhecido de modo a que a identidade de cada um se possa gradualmente adaptar à sociedade da qual faz parte e onde da relação entre o espaço, os objetos e as pessoas resulte uma função social (Fischer, 2002).

Com efeito, o processo de construção da identidade é o meio pelo qual se inicia a interação, contudo também é um produto de uma construção pessoal que se reveste de unicidade e diferencia os comportamentos, as atitudes e as emoções de cada um (Brazelton & Greenspan, 2002). Durante este processo, o indivíduo expressa a sua diferença e a sua independência (Matos, 2004) ao intensificar a sua relação social, pois na verdade ninguém poderá ocupar o seu lugar neste caminho pessoal, mas que precisa ser edificado na sua relação com o outro (Fischer, 2002). Matos (2004) clarifica esta ideia ao referir a individualização e o domínio da autonomia (integra características pessoais) e a sua influência nas relações sociais que desenvolve (reflexo da sua individualidade na sociedade).

No campo das relações sociais e do seu impacto na construção da identidade resultam estruturas mentais que implicam conhecimento e comportamento, sob a forma de ser e agir. Assim, a construção da identidade contribui para a cognição social do indivíduo na expectativa de otimizar a sua capacidade de integrar, perceber e agir em sintonia com as suas características próprias, nomeadamente, as suas ideias e sentimentos e com as características dos outros (Sprinthall & Collins, 1994 cit in Matos, 2004).

O desenvolvimento pessoal e social é um processo que nos acompanha ao longo da vida e perante as mudanças sociais da atual e complexa sociedade, importa que o indivíduo se reveja, também numa perspetiva contínua (Fischer, 2002) de modo a flexibilizar e moldar a sua identidade para novos e constantes desafios pessoais e sociais, pois esta constitui um processo dinâmico e adaptável (Erikson, 1972 cit in Matos, 2004). A formação da identidade precisa de ser construída na relação com o outro, pois é o resultado da interação social, porém a sua construção é única e pessoal e cada um a desenvolve de acordo com as experiências que vai vivendo.

O desenvolvimento positivo ou negativo da personalidade é uma construção baseada em vários fatores que vão acontecendo e se equilibrando ao longo da vida. De

fato é relevante enfatizar a importância do potencial individual e da auto-eficácia, sendo que estas variáveis podem promover ou inibir a aprendizagem (Mukhopadhyay, 2010).

3.6. Relação entre necessidade e competência

Enfatizar e reconhecer as nossas próprias necessidades pressupõe uma necessidade de resposta que nem sempre somos capazes de construir, porém necessária e fundamental enquanto construtores de uma sociedade cada vez mais global dotada de diferentes valores e onde aprender a ser e a viver com os outros constitui, por si só uma necessidade e não encerra em si uma dificuldade (Moreira, 2004).

Segundo Moreira (2004) identificar necessidades implica uma procura e um desenvolvimento de estratégias para a sua satisfação que passa, necessariamente pelo ato de aprender e que dependem da existência de necessidades distintas: instintivas e complexas que dependem da forma como se aprende. O autor coloca enfoque na linguagem (verbal e não-verbal), considerando-a um mecanismo fundamental para identificar e transmitir as nossas necessidades, sendo que também as necessidades mais complexas são diferentemente sentidas e percebidas por cada indivíduo, o que depende do processo de aprendizagem.

Canha e Neves (2008) referem a não funcionalidade da competência como resultado de ausência de conhecimento do indivíduo das suas necessidades e das necessidades dos outros e argumentam que a observação e interpretação são ferramentas essenciais para o processo adaptativo do indivíduo e para um comportamento socialmente competente. Para tal, Moreira (2004) considera que a identificação e interpretação do indivíduo das suas necessidades e das necessidades dos outros amplia a sua condição social e dá-lhe condições de se munir de capacidades de expressão dessas mesmas necessidades no sentido de ser mais competente a elaborar e desenvolver estratégias de forma a geri-las.

O desenvolvimento da competência surge das necessidades que temos e que precisamos de contemplar para viver com qualidade. Moreira (2004) diz-nos que na construção interna que o ser humano faz das suas competências implica assumir uma posição ativa e crítica e, ainda de uma interação vivencial que resulta do processo de aprendizagem. Neste caminho, integrar o meio na perspetiva da intencionalidade, da transcendência, da significância e da generalização significa valorizar a literacia em relação às suas próprias competências pessoais sociais, pois as competências constituem

um fator determinante no desenvolvimento humano, na adaptação social e no sucesso escolar (Lemos e Matos, 2002 cit in Candeias, 2009), condições essenciais para responder com comportamento ajustado aos desafios da vida.

De fato, o treino de competências sociais demonstra o seu efeito no comportamento como um método positivo através de uma variável mediadora cognitiva. Assim, as competências sociais devem ser entendidas como comportamentos aprendidos que permitem que o indivíduo possa iniciar uma interação com os outros, mostrar respostas positivas e evitar respostas inapropriadas (Elliot & Gresham cit in Banijameli, Ahadi e Ahghar, 2011).

4. Resiliência

Ser resiliente reflete, antes de mais, a capacidade que alguém tem para lidar com as adversidades que, diariamente assumem formas de desafios e que evidenciam a nossa vulnerabilidade. Cada indivíduo, na sua unicidade, revela no seu comportamento uma resposta de qualidade plástica e flexível (Simões, 2004). Um dos processos que resulta do ato de aprender denomina-se por resiliência e que para além da dinâmica desenvolve-se a partir das relações que se estabelecem com o meio e sempre ao longo da vida (Pereira, 2001 cit in Simões, 2004).

O termo resiliência viu o seu conceito ser abordado de uma forma mais abrangente pelos vários autores nos anos 90, como Luthar e Kaplan (cit in Grotberg, 2005). Em 1993 Garmezy atribui qualidades ao termo e definiu resiliência como uma qualidade elástica. Em 1999, o mesmo autor refere que a resiliência traduz-se na manifestação de competência (cit in Simões, 2004).

Corroborando com Grotberg (2005) resiliência define-se como uma capacidade humana para enfrentar, vencer e sair fortalecido ou transformado por experiências adversas (cit in Melillo, Néstor e Ojeda, 2005).

Rutter (1987) anteriormente a Garmezy atribuiu ao conceito um resultado de vários processos de protecção que o indivíduo desenvolve e que proporcionam capacidade (ou se, quisermos competência) ao indivíduo para dar respostas adequadas e bem sucedidas às adversidades (Simões, 2004).

Inevitavelmente haverá muitos fatores que envolvem este processo e que lhe atribuem uma maior subjetividade. Se considerarmos que os recursos internos, os recursos externos, o meio físico, social e cultural de cada um não se repetem no outro, podemos tirar as nossas próprias ilações e concluir que ser mais ou menos resiliente não depende de um “manual de instruções”, mas da possibilidade que temos de nos organizar internamente a partir das aprendizagens que fazemos. Segundo Assis, Pesce e Avancini (2006) a resiliência é, também um processo complexo e relativo e deve ser entendido dentro de um amplo conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo. Nesta perspetiva, a resiliência é algo individual, que cada um constrói e que assume graus diferentes em cada indivíduo quando se sente e quando se manifesta e,

que em determinadas situações pode ser diferente na mesma pessoa, dependendo da sua capacidade reequilíbrio que pode não ser a mesma ao longo da vida.

Existirá um denominador comum em relação ao reequilíbrio e à mudança de cada um. Naturalmente, referimo-nos à capacidade de adaptação. Numa perspetiva mais atual e segundo Tavares (2001) a resiliência é atualmente entendida mais como um fator de equilíbrio pessoal e social (Simões, 2004) que permite um funcionamento adaptado ao indivíduo (Callahan, Rogé, Cardénal, Cayron, Sztulman, 2001, cit in Simões, 2004).

4.1.A perspetiva social da resiliência

Partindo da perspetiva de Tavares (2001) e considerando que o ser humano está em constante mudança e interação, a resiliência assume uma importância pessoal e social que confere ao indivíduo um equilíbrio necessário ao seu desenvolvimento. Conviver em sociedade é uma aprendizagem que se faz de forma contínua e que ilustra os diversos comportamentos e relações interpessoais que resultam de um processo ativo, das características inatas de cada um, do ambiente e de um conjunto de experiências que cada pessoa é capaz de integrar e processar (Moreira, 2004).

Integrar e processar aquilo que se aprende transporta-nos para uma outra etapa do desenvolvimento em que a transferência ou generalização das aprendizagens constitui um fenómeno fundamental para nos organizarmos no mundo. A singularidade da pessoa é um valor a respeitar e todos devem ter a oportunidade ao seu desenvolvimento pessoal, no entanto este desenvolvimento não é solitário porque o indivíduo é, sem dúvida, uma unidade bio-psico-social (Moreira, 2004).

A escola é um espaço de construção e possibilita à criança a oportunidade de construir o seu processo de aprendizagem que, também consiste na aquisição de ferramentas internas que lhe permitam encontrar dentro de si aspetos securizantes que potenciem as capacidades de adquirir, aprender e aplicar o que se aprende. A resiliência está, inevitavelmente associada a recursos internos. Assim, estamos perante a manifestação de um mecanismo que cada indivíduo consegue desenvolver e que ilustra o seu processo interno quando confrontado com condições adversas. Este processo envolve fatores de risco e fatores protetores e onde o equilíbrio representa um expoente significativo no sentido de estabelecer uma relação que se influencia entre si. De acordo com Rutter (1990) citado por Anaut (2005) os fatores de protecção modificam o comportamento resultante da reação à situação que apresenta o risco reduzindo o risco e também as reações negativas.

Os fatores de protecção resultam de uma combinação de variáveis, nomeadamente da qualidade dos suportes sociais a que cada indivíduo está exposto durante a sua vida (Anaut, 2005). Assim, a resiliência apresenta mecanismos que caracterizam alguns domínios do nosso desenvolvimento como a socialização (Oliveira, 2010) que se manifestam sob a forma de competências sociais.

4.2. Resiliência: capacidade de adaptação

Empiricamente, o processo da resiliência remete-nos para uma capacidade inerente que o ser humano tem num contexto interno e que lhe permite accionar mecanismos capazes de superar adversidades e seguir em frente com a sua vida. Porém, o seu desenvolvimento não acontece de forma tão linear assim, porque o fato do indivíduo ter desenvolvido recursos resilientes não significa que saia da crise ileso, pois ser resiliente não é sinónimo de ser invulnerável (Oliveira, 2010).

A invulnerabilidade sugere algo que é imutável e a resiliência é variável (Rutter, 1985 cit in Oliveira, 2010) de acordo com o contexto em que o indivíduo é submetido à adversidade e que implica, obviamente diversos fatores, nomeadamente um ambiente saudável que proporciona uma melhor adaptação e condições essenciais a ultrapassar circunstâncias menos favoráveis. Nesta perspetiva, Patterson (1994) refere a resiliência como um processo resultante da capacidade adaptativa que o ser humano tem e desenvolve (cit in Anaut, 2005).

Cyrułnik (2001) acrescenta ainda, que o conceito de resiliência se integra num contexto afetivo, social e cultural e provém de uma vinculação segura das aquisições precoces. O autor não refuta a possibilidade do ser humano recuperar mecanismos resilientes, mesmo que estas aquisições não aconteçam como é de esperar no modelo familiar e afirma que a vinculação aumenta os fatores de resiliência, logo favorece o comportamento adaptativo e desencoraja a acomodação que promove a rutura ao apresentar um lugar para a continuidade e mudança (Cyrułnik, 2001).

O poder de recuperar das adversidades é uma ferramenta que resulta de uma aprendizagem positiva que o indivíduo fez recorrendo à flexibilidade numa procura de alcançar o equilíbrio e descobrir a sua capacidade para lidar com os desafios permanentes e que se traduz em processos de defesa será, sem dúvida o encontro com a sua capacidade de adaptação sempre desafiada pela adversidade. Luthar e colaboradores (2000) referem a este propósito que a resiliência apresenta-se como um processo dinâmico que compreende a adaptação positiva numa perspetiva de adversidade significativa.

O processo da resiliência integra diferentes domínios e poderá assumir diferentes perspetivas, porém o termo retém um denominador comum ao ser utilizado para descrever algo com qualidades elásticas e flexíveis (Harriman, 1958 cit in Olsson et al, 2003). Partindo deste ponto de vista e recorrendo a Darwin (1898 cit in Olsson et al, 2003) é pertinente afirmar que estas características elásticas se traduzem numa capacidade adaptativa com sucesso integrada num ambiente de mudança.

Mais recentemente, a resiliência tem sido conceptualizada como um processo dinâmico envolvido numa interação entre o risco e a proteção, tratando-se de um processo definitivamente paralelo entre os recursos internos e externos ao indivíduo (Olsson et al, 2003) que constituem um conjunto de dinâmicas sociais que resultam da individualidade de cada um e das influências dos modelos sociais com os quais nos relacionamos e crescemos, com o objetivo de alcançar o equilíbrio e a capacidade de se adaptar às situações adversas (Anaut, 2005).

Para Oliveira (2010) a resiliência é um fator facilitador de novas vivências, que permite ao indivíduo evoluir através da ação, atitude e posição construtiva de forma a crescer, aprender a canalizar emoções e ter mais possibilidades internas de se adaptar no sentido de ultrapassar situações ou acontecimentos menos desejáveis. Como Garnezy (1991 cit in Olsson et al, 2003) afirmou a resiliência espelha uma capacidade (pode ser entendida por habilidade ou competência) de recuperar dos efeitos negativos. Para tal muito contribui os mecanismos de proteção que são fatores fundamentais para um processo de adaptação bem sucedido (Olsson et al, 2003)

Neste âmbito, o que se pretende é pensar a resiliência como um acesso à capacidade de adaptação (Olsson et al, 2003) e um processo que para se concretizar necessita de considerar as propriedades de interação e articulação entre os fatores de risco e os fatores de proteção, que constituem um grande impacto no desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo.

4.3. Fatores valorativos da resiliência no processo de aprendizagem

Bandura enfatizou a importância da aprendizagem resultante da observação do comportamento dos outros (Moreira, 2004) que, por sua vez tem impacto no comportamento de quem observa. Moreira (2004) coloca enfoque na aprendizagem vicariante e na modelagem quando se refere a Bandura, pois segundo o autor esta aprendizagem torna-se significativa pela importância que um recurso interno como a auto-eficácia assume como produto das vivências sociais e da sua relação com a percepção que o indivíduo constrói sobre as suas próprias capacidades. Assim, a pertinência da resiliência surge não só como processo construtivo e revelador de capacidades, mas também como um mecanismo contínuo envolvido no processo de aprendizagem (Oliveira,2010).

A sociedade apresenta-se como o lugar onde, enquanto seres sociais pertencemos, porém não é essa simplicidade que nos confronta diariamente. A exigência inerente à sociedade como uma estrutura coloca-nos numa posição frágil e quase arbitrária no que se refere à necessidade de desenvolver mecanismos que agem sobre a estrutura individual de cada um e que se traduzem em processos de defesa. Nesse sentido a resiliência depende da interação de diferentes condições internas e externas ao indivíduo (Anaut, 2005).

Pretende-se alcançar um equilíbrio entre as condições internas e externas, tendo em consideração que o desenvolvimento pessoal e social acontece durante toda a vida, verificamos que o processo da resiliência nunca está concluído, portanto é necessário dinamizar este processo através da flexibilidade e elasticidade (Anaut, 2005), atributos que articulam os fatores de risco e de proteção, que permitem ao indivíduo crescer na adversidade através de uma aprendizagem positiva que sirva de alicerce a novas contrariedades no sentido de causar o menor impacto emocional (Melillo, Néstor, Ojeda, 2005).

Segundo Rutter (1991) citado por Marques a resiliência envolve um conjunto de processos sociais que permitem ao indivíduo ter qualidade de vida perante a adversidade e que resulta da influência dos modelos sociais, tais como a família, escola e os pares. A resiliência é um processo de construção pessoal e social que promove

competências e capacita o indivíduo a adaptar-se melhor à imprevisibilidade social e a agir sobre ela. Nesta perspetiva, a resiliência apresenta-se como um recurso ao ajustamento social (Melillo, Néstor e Ojeda, 2005).

Efetivamente, a resiliência é um conceito multi-fatorial e toma particular relevância por se revelar fundamental no acesso à capacidade de adaptação. Assim, educar para a resiliência deveria ser um princípio e constituir um espaço no currículo escolar. Melillo, Néstor e Ojeda (2005) referem que existe um lacuna na escola sobre a promoção de atitudes e comportamentos resilientes e que, na sociedade atual emerge dar resposta a esta questão para que se possa reformular as prioridades em relação ao desenvolvimento pessoal e social, no sentido de dar forma às possibilidades de aprender.

Alguns princípios enunciados pela UNESCO (Ainscow, 1996) e que serão úteis evocar pela importância que a citada Comissão lhes atribuiu enquanto aprendizagens fundamentais na construção do sistema educacional:

- Aprender a conhecer
- Aprender a fazer
- Aprender a viver com os outros
- Aprender a ser

Estes princípios atribuem ao sistema educativo uma exigência para a qual este se deve preparar, pois a escola também tem responsabilidade e deve contribuir favoravelmente para o desenvolvimento pessoal e social e não deve refutar os conteúdos inerentes a este processo como as capacidades pessoais e sociais (Melillo, Néstor e Ojeda, 2005) em prol de conteúdos disciplinares.

Olson e colaboradores (2003) referem a escola como um espaço que privilegia a interação com os pares, sendo que a influência do professor constitui também um lugar de oportunidades de sucesso, o que muito contribui para comportamentos resilientes. Sob este ponto de vista é inegável que educar para a resiliência constitui uma prática reflexiva e útil na aprendizagem, pois promove a auto-estima, a aceitação, a autonomia, capacidade de resolver problemas e valoriza as capacidades individuais de cada um, condições essenciais para o sucesso escolar e para a aquisição de competências (Melillo, Néstor e Ojeda, 2005). Desta forma, a escola não é apenas um

modelo social, mas um promotor de competências pelas experiências que proporciona aos seus alunos (Olson et al, 2003).

De acordo com Olson e colaboradores (2003) o efeito dos múltiplos fatores de risco pode ser exponencial e intervir nos diferentes domínios do desenvolvimento ao revelar-se fundamental na promoção da resiliência. Paralelamente, a escola, a família e a sociedade constituem domínios significativos na promoção da resiliência, sendo a escola um fator facilitador para adquirir comportamentos resilientes, de acordo com a mesma autora, pois a ação educativa tem influência na construção do processo da resiliência ao favorecer condições únicas que só a escola pode facultar (Anaut, 2005).

De uma forma geral os pares, os agentes educativos, o ambiente escolar constituem uma forma combinada de fatores promotores de resiliência, segundo Rutter citado por Anaut (2005), e acima de tudo tornam-se em suportes de resiliência para o indivíduo (Cyrulnik, 2001 cit in Anaut, 2005).

A importância do suporte social é fundamental no comportamento da criança, pois numa perspetiva futura terá o seu reflexo na sua atitude e na sua tomada de decisões e decerto a criança apresentar-se-á socialmente mais competente (Matos, 2004). Se a resiliência promove a capacidade para lidar com desafios permanentes, alcançar o equilíbrio interno e externo e permite ao ser humano a possibilidade de reconstruir e continuar em frente, não será também um desafio educativo contemplá-la nos currículos escolares? A escola é o local ideal e propício, porque representa um lugar de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento (Melillo, Néstor e Ojeda, 2005).

A resiliência iguala a aprendizagem na forma como se apresenta a cada indivíduo: acontece de maneira única e diferenciada o que a torna, obviamente relativa (Assis, Pesce, Avanci, 2006). Este processo não se revela igual para todos, uns desenvolvem características resilientes de uma forma, outros encontrarão outros mecanismos para o mesmo objetivo. O que importa é implementar projetos educativos capazes de reduzir a vulnerabilidade nas crianças (Assis, Pesce, Avanci, 2006).

A capacidade resiliente da criança não está, necessariamente ligada ao seu sucesso escolar (Assis, Pesce, Avanci, 2006), porém os programas escolares que promovem a resiliência respeitam a maneira como os alunos aprendem, contemplam uma ampla margem de estilos de aprendizagem e ainda implementam uma procura

constante da igualdade e qualidade no sistema educacional (Melillo, Néstor e Ojeda, 2005), os dois princípios que fomentam uma escola inclusiva.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

Enquadramento metodológico

Este capítulo trata do enquadramento metodológico e visa fazer uma abordagem sobre o âmbito da pesquisa, nomeadamente sobre os protagonistas do estudo, a formulação do problema que culminou no desenvolvimento do presente trabalho, definição de objetivos, as opções metodológicas, as diferentes fases do estudo e finalmente apresentar, analisar e discutir dados.

1. Metodologia

1.1. Caracterização da instituição

O presente trabalho decorreu numa escola do ensino privado, situada em Lisboa com valência de creche, jardim-de-infância e 1º ciclo, que abrange uma população de nível socioeconómico médio/alto.

Não possui meios de transporte próprios, porém tem acordos com diferentes firmas ou particulares que desenvolvem esta valência na escola, embora estes serviços sejam solicitados pelos pais diretamente. Calcula-se que o tempo médio de deslocação da escola à residência dos alunos seja de 20 a 30 minutos.

Em relação aos aspetos físicos e financeiros esta instituição tem como data de construção o ano de 1963 sendo o início do seu funcionamento datado de Janeiro de 1964. A escola consta de dois edifícios com dois pisos cada um. Não possui grandes adaptações para deficientes, embora possua casas-de-banho adaptadas. Em relação ao número de salas a instituição possui:

- três salas de aula para berçário e creche
- cinco salas de aula para a pré-escolar, sendo a sala dos 4 anos comum aos dois grupos desta faixa etária.
- oito salas do 1º Ciclo

A escola tem, ainda outros espaços e equipamentos, tais como: uma biblioteca, um refeitório, um gabinete de direcção, um ginásio, sala de computadores, três espaços de casas de banho para crianças e dois espaços para adultos, sala de estudo, cozinha, recreios cobertos e sem cobertura.

O espaço exterior é constituído por um recreio que envolve todo o edifício, uma parte é coberta com chão adaptado e com um escorrega. A escola é limitada por gradeamentos, tem um portão principal seguido de mais dois portões laterais que dão acesso aos recreios, que têm alguns canteiros com espaços verdes.

Todas as salas referidas anteriormente têm turmas com salas fixas. Para as atividades extra – curriculares estão destinados o ginásio e mais três a quatro salas. A escola tem diversos materiais didáticos como: jogos, livros, puzzles, lego, jogos de construção, cantinhos de atividades, jogos de encaixe, enfiamentos, entrelaçamentos e muito outros. Possui também diversos materiais audiovisuais e tecnológicos.

Em relação aos recursos humanos esta instituição é constituída por:

- uma diretora administrativa
- uma diretora pedagógica
- nove educadores titulares de turma
- oito professores do 1º Ciclo
- três educadores de apoio

Exercem a sua atividade nesta escola:

- cinco técnicas de ação educativa
- doze empregadas auxiliares

A instituição tem, ainda outros docentes que se ocupam de áreas curriculares como: a música, a educação física, o inglês e os trabalhos manuais. A escola trabalha em equipa, mais especificamente entre os docentes que se encontram a lecionar a mesma faixa etária que planeiam e organizam as atividades em conjunto. Só a valência de berçário e creche têm educadores e auxiliares. Os outros grupos apenas têm o docente titular de grupo.

A população escolar desta escola compreende 411 alunos, tendo cada turma cerca de 28/29 alunos, embora o número de crianças nos grupos da creche seja menor. As crianças são distribuídas pelo critério da faixa etária e a cada faixa etária corresponde um bibe com uma determinada cor.

O Jardim-Escola tem P.E.E. (Projeto Educativo de Escola) que consiste nos seguintes pressupostos:

- Organização do pessoal docente
- Programação e organização do trabalho da escola – atividades curriculares
- Objetivos gerais da secção pré-escolar
- Objetivos gerais do ensino básico (Lei de bases do Sistema Educativo)
- Atividades com os encarregados de educação (objetivos e ações)
- Conselhos Escolares
- Avaliação dos alunos
- Projetos coletivos
- Gestão dos espaços comuns da escola
- Horários dos grupos, docentes e atividades
- Funcionamento da biblioteca

A escola tem regulamento interno que é elaborado pela mesma. O regulamento interno tem como objetivos e propósitos:

- Dar a conhecer um breve historial da instituição (modelo humanista);
- Dar a conhecer o método, o ambiente, a escola e a sociedade, educação moral, as práticas;
- Constituição da comunidade educativa da instituição;
- Direitos e deveres gerais e comuns;

- Competências do pessoal docente, não docente, alunos, encarregados de educação;
- Normas comuns a alunos e docentes;
- Critérios de formação de turmas;
- Critério de selecção de alunos a apoiar;
- Dossier (processo individual do aluno);
- Horários da instituição;
- Acesso, circulação e saídas do recinto escolar;
- Atividades de prolongamento e tempos livres;
- Faltas, infrações, justificação de faltas de presença;
- Secretariado administrativo (normas administrativas);
- Condições de admissão;
- Matrículas e frequências;
- Apoios educativos;
- Avaliação e critérios (diagnóstica, formativa e sumativa);
- Progressão e retenção;
- Acompanhamento dos alunos;

O órgão de gestão é o Conselho Pedagógico. As reuniões têm a periodicidade de uma por mês. As deliberações são feitas pela direção do Jardim-Escola e a legislação a ser usada é a que se encontra em vigor.

Embora tenha um método próprio, o ensino é regular e recebe crianças com DA ou NEE. Os apoios a estas crianças são acionados pelos pais e quase sempre suportados por eles. Estas crianças encontram-se integradas nas turmas de acordo com a sua faixa etária e só em casos excepcionais são retidas ou são transferidas para outras instituições e sempre por opção dos pais.

Os apoios prestados a estas crianças são articulados com as atividades da turma e com o professor titular de turma, sempre na expectativa de ir ao encontro das suas necessidades.

1.2. Caracterização da amostra

A amostra do presente trabalho é constituída por duas turmas do 4º ano designadas por turma A e turma B. A turma A tem 25 alunos e a turma B tem 23 alunos, o que compõe uma amostra de 48 alunos, sendo que 13 alunos apresentam dificuldades de aprendizagem ou alguma necessidade educativa especial. Relativamente ao género a amostra divide-se em cerca de 43.75% no género feminino e 56.25% no género masculino (ver tabela 1). Por serem alunos do mesmo ano escolar, têm idades compreendidas entre ao 9 e os 10 anos, havendo apenas duas crianças repetentes com 11 anos. A média de idades é de 9.17.

Tabela 1- Distribuição da amostra segundo o género

Género	N	Percentagem
Feminino	21	43.75
Masculino	27	56.25
Total	48	100.0

Em relação à distribuição da amostra segundo as DA (dificuldades de aprendizagem) corresponde uma percentagem de 27.08% às crianças com DA e 72.92% corresponde às crianças sem DA, conforme se regista na tabela 2:

Tabela 2- Distribuição da amostra segundo as dificuldades de aprendizagem

Género	N	Percentagem
Com DA	13	27.08
Sem DA	35	72.92
Total	48	100.0

As crianças com DA ou NE encontram-se inseridas em turmas regulares, embora apresentem percursos de aprendizagem contemplados por PEI (Plano Educativo Individual), planos de recuperação ou medidas diferenciadas. Na turma A existem cinco crianças com DA, sendo duas repetentes. Na turma B existem oito crianças com DA. No total a amostra caracteriza um total de treze crianças com DA ou NEE, sendo que três

delas encontram-se abrangidas por um PEI e as restantes dez têm planos de recuperação. Das treze crianças apenas seis têm apoio especial, suportado pelos pais, sendo este apoio desenvolvido na escola em coordenação com as professoras titulares de turma.

As crianças com DA ou NE inseridas nestas turmas apresentam problemas relacionais ou de socialização, de acordo com as professoras que também participam neste estudo e que através de instrumentos como o questionário ajudaram a caracterizar as crianças em relação às suas competências sociais assim como contribuíram para delinear o percurso resiliente destas crianças antes e depois da aplicação do programa de competências sociais.

No presente ano letivo não foi utilizado nenhum programa estruturado com estas crianças que contemple as competências sociais, sendo estas abordadas numa perspetiva curricular pelas professoras.

1.3. Problema: questão de partida

A formulação do problema adotou diferentes formas e culminou numa questão de âmbito social e na sua relação com o processo de aprendizagem. Assim, o presente trabalho surge de elaboração da seguinte questão:

Será o treino de competências sociais um fator facilitador de aprendizagem em crianças com DA e sem DA?

Esta inquietação surge de uma preocupação antiga e de uma vontade de aceder e aplicar um programa estruturado de competências sociais e na possibilidade de este influenciar (ou não) o processo de aprendizagem, nomeadamente das crianças com DA ou NEE.

Partindo do princípio que é necessário estabelecer laços entre a escola e a sociedade e que será desta parceria que se antecipa o desenvolvimento social de cada indivíduo, este estudo prende-se de facto com a perspetiva de aferir sobre a possibilidade de um programa de competências sociais constituir um contributo para o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo e de que forma.

Assumindo a questão de partida como pertinente, pois a condição social que cada um revela ter deverá ser treinada a partir da escola de forma a desenvolver as ferramentas a que chamamos competências, pode-se concluir que compete à escola criar condições estruturadas e sistematizadas no sentido de compensar oportunidades perdidas (Jordan, 2000) ou de continuar o percurso preconizado por aquele que constitui o primeiro modelo social: a família.

A questão encaminhou-se para uma perspetiva empírica de suporte teórico sobre a inclusão, as competências sociais e os recursos internos das crianças em dois momentos diferentes: competências apresentadas pelas crianças (avaliação inicial) e competências apresentadas pelas crianças após a aplicação do programa (avaliação final).

1.4. Objetivos do estudo

Quando se pretende abordar a promoção de competências sociais, pretende-se igualmente promover o sucesso dos relacionamentos interpessoais. Com efeito, este sucesso prende-se com o desenvolvimento da nossa capacidade de intencionalidade, o que melhora o processo de comunicação (Moreira, 2004). Assim, os objetivos deste estudo foram traçados a partir desta perspetiva e na tentativa de aferir se existe relação com o processo de aprendizagem.

Sendo que a nossa capacidade interpessoal culmina numa boa utilização da comunicação verbal e não-verbal, o que se traduz em competências sociais (Moreira, 2010), será útil introduzir um sistema estruturado para promovê-las?

Objetivo geral: Aplicar uma estrutura de intervenção que promova o desenvolvimento das competências da criança com DA.

Objetivos específicos:

- ✓ Promover a intencionalidade comunicativa.
- ✓ Promover a reciprocidade social.
- ✓ Aplicar, conhecer e analisar dados resultantes da intervenção do programa de competências sociais.
- ✓ Aferir se existe relação entre o treino de competências sociais e o processo de aprendizagem destas crianças.
- ✓ Aferir se a interação com os fatores de resiliência promovem resultados positivos na aprendizagem e desencorajam comportamentos de risco.
- ✓ Verificar a eficácia da aplicação do programa de competências sociais.

1.5. Opções metodológicas

Um dos objetivos da investigação é utilizar os dados que se investiga na formação de teorias explicativas ou mais adequadas às que existem de um determinado fenómeno que se equacionou ou que se pretende verificar (Hill & Hill, 2008). Assim, neste ponto pretende-se tratar da construção dos instrumentos metodológicos que estão na origem da recolha de dados deste estudo.

Antes da aplicação dos questionários foi entregue um pedido de autorização (anexo I) de participação no estudo aos encarregados de educação e só depois se passou à fase seguinte: a aplicação dos questionários.

A recolha de dados do presente trabalho envolve dois momentos distintos, intercalados pela aplicação do programa de competências sociais. O primeiro momento corresponde à avaliação inicial e o segundo momento corresponde à avaliação final.

No primeiro momento foi aplicado um questionário a todas as crianças e paralelamente foi pedida a colaboração das professoras para preencher um questionário correspondente ao de cada criança. O questionário aplicado às crianças (anexo II) consiste em duas partes distintas e foi adaptado para a população portuguesa do questionário KIDSCREEN 10 (adaptado por Gaspar & Matos, 2008) e do Healthy kids Resilience Assessment Module que foi adaptado por Martins (2002).

O questionário das professoras (anexo III) consiste em três partes. Para além da adaptação dos questionários que constam no questionário do aluno, consta também o recurso ao Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) de Golstein (1980).

Após este momento foi aplicado o programa de competências sociais adaptado do Manual de Promoção da Resiliência na Adolescência (Simões et al, 2009) distribuído em sessões (ver anexo IV). Concluída a aplicação do programa foi novamente aplicado o questionário às crianças e professoras, o que constituiu o segundo momento de avaliação. Estes dados tiveram um tratamento estatístico através da estatística descritiva T-test para amostras emparelhadas e análises de correlações.

1.5.1- Os instrumentos

A primeira parte do questionário aplicado aos professores foi adaptada do instrumento SDQ (Goldstein, 1980). O SDQ é um instrumento que consiste numa avaliação comportamental das capacidades e dificuldades das crianças entre os 3 e os 16 anos. Ainda que existam várias versões deste questionário, todas abordam 25 atributos: uns serão positivos, outros negativos. Por sua vez estes atributos dividem-se em 25 questões que também se dividem em 5 sub-escalas, cada uma constituída por 5 questões. Encontram-se agrupados da seguinte forma:

- ✓ Sintomas emocionais
- ✓ Problemas de comportamento
- ✓ Hiperatividade
- ✓ Problemas de relacionamento
- ✓ Comportamento pró-social

O questionário pode ser aplicado a pais e a professores (Goodman, 1997). Neste caso, foi aplicado aos professores. O SDQ é um instrumento utilizado em várias áreas do conhecimento, sendo a área educacional uma delas. O coeficiente de consistência (alpha de cronbach) encontrado no presente estudo deste instrumento é o referido na seguinte tabela (ver tabela 3):

Tabela 3- Alpha de Cronbach do SDQ (professores)

	itens	Min.	Max.	Média	DP	Alpha
SDQ total	25	20	43	29.73	8.6	.911
Sintomas emocionais	5	5	14	7.56	3.7	.961
1º momento						
Problemas de comportamento	5	5	12	6.56	1.8	.689
Hiperatividade	5	5	13	9.08	3.7	.947
Problemas de relacionamento	5	5	8	6.52	1.3	.456
Comportamento pró-social	5	11	15	13.77	1.5	.747

	SDQ total	25	21	41	28.92	6.0	.825
	Sintomas emocionais	5	5	10	7.00	1.6	.526
2º momento	Problemas de comportamento	5	5	13	7.25	2.2	.774
	Hiperatividade	5	5	13	8.65	3.2	.898
	Problemas de relacionamento	5	5	11	6.02	1.2	.572
	Comportamento pró-social	5	7	15	12.90	2.8	.885

O Kidscreen compõe uma outra parte do questionário aplicado, neste caso a professores e alunos. Este instrumento foi adaptado da versão portuguesa do Kidscreen 52, que avalia a qualidade de vida das crianças e adolescentes e foi adaptada por Gaspar & Matos (2008).

O instrumento utilizado na recolha de dados reporta-se apenas ao Kidscreen 10, uma vez que se adequava mais aos objetivos do trabalho. Trata-se de uma versão do Kidscreen 52 e que deriva da versão Kidscreen 27, numa perspetiva mais reduzida (Gaspar & Matos, 2008), pois foram seleccionados 10 itens que constituem a versão Kidscreen 10.

De acordo com The Kidscreen Group Europe (2006) a escala deste instrumento apresenta bons resultados em relação às suas qualidades métricas contribuindo desta forma para uma melhor conhecimento em relação à compreensão e diferenciação de grupos (Gaspar & Matos, 2008). Existe uma relação implícita da qualidade de vida com a promoção da saúde na utilização deste instrumento (Gaspar & Matos, 2008).

Em relação à interpretação dos resultados, importa salientar que um resultado baixo na aplicação deste instrumento representa sentimentos negativos como a infelicidade, insatisfação ou desajustamento em relação aos contextos de vivência das crianças, como a família, os pares e a escola. O contrário será representado por uma pontuação elevada (Gaspar & Matos, 2008).

À semelhança das outras versões, o Kidscreen 10 mede dimensões da qualidade de vida em relação à saúde, descodifica a condição de bem-estar e identifica

diferenças por exemplo entre género, idade, condição de saúde. O instrumento assume uma perspetiva unidimensional resumindo as dimensões retratadas nas versões anteriores do Kidscreen (Gaspar & Matos, 2008). Esta versão foi aplicada a crianças e professores, aferindo a perceção do professor em relação ao aluno e a perceção do próprio aluno.

De acordo com os autores, a versão portuguesa do instrumento Kids 10 (adaptado do Kids 52) apresenta um coeficiente de alpha de Cronbach com valores que variam entre 0.60 e 0.88 e apresenta um valor médio de 0.80 (Gaspar & Matos, 2008). De seguida apresentam-se os valores para o coeficiente de qualidade encontrados no presente trabalho nos questionários dos professores e crianças (ver tabelas 3.1 e 4 respetivamente).

Tabela 3.1- Alpha de Cronbach do Kidscreen (professores)

	Itens	Min.	Max.	Média	DP	Alpha
1º momento	10	31	50	41.39	8.1	.978
2º momento	10	34	49	42.22	5.2	.892

Tabela 4- Alpha de Cronbach do Kidscreen (crianças)

	Itens	Min.	Max.	Média	DP	Alpha
1º momento	10	24	49	40.56	5.4	.797
2º momento	10	25	50	42.00	5.7	.827

Tabela 4- Alpha de Cronbach do Kidscreen (crianças)

A última parte do questionário abordou a perspetiva da resiliência e foi adaptada do instrumento original Healthy Kids Resilience Assessment Module (version 6.0). A versão utilizada foi adaptada à população portuguesa por Martins (2002). Este instrumento averigua fatores de resiliência relacionados com as crianças, nomeadamente sobre recursos ambientais (família, escola, comunidade entre outros) e recursos internos (empatia, auto-eficácia, resolução de problemas, auto-conhecimento).

Medir a resiliência é um método utilizado em muitas investigações, o que fez despoletar um crescente recurso de diversos instrumentos de medida (Martins, 2007). O questionário usado neste trabalho como processo de recolha de dados baseia-se na validação do instrumento original que permite avaliar/medir alguns fatores de resiliência em crianças em idade escolar (Martins, 2007).

O instrumento original consiste numa escala denominada: Healthy Kids Resilience Assessment Module (Version 6.0) - Bonnie Benard, Marycruz Diaz, Norm Constantine, School and Community Healthy Research Group, WestEd, Oakland, California, Department of Education (Martins, 2007) e que apresenta resultados significativos em relação às suas características psicométricas no sentido de revelar sucessos na avaliação das competências e capacidades de alguém em relação às adversidades da vida (Martins, 2007).

O Healthy Kids Resilience Assessment Module compõe um dos vários módulos de um outro instrumento: o Healthy Kids Survey. Este módulo destina-se à avaliação e por conseguinte, à compreensão do desenvolvimento saudável, averiguando fatores internos e externos subjacentes a cada indivíduo (Martins, 2007). Foi Bonnie Benard (1991, 1995) com recurso a investigações já existentes que organizou a referida escala (Martins, 2007).

De acordo com Martins (2007) este módulo que mede fatores de resiliência apoia-se num conjunto de princípios que estruturam a educação e a prática preventiva que será útil enunciar:

- ✓ Relações afetivas (Caring relationships)
- ✓ Mensagens de elevada expectativa (High expectations messages)
- ✓ Oportunidades para participação e contribuição (Opportunities for participation and contribution)

Estes princípios traduzem-se em fatores de proteção e são mecanismos que todos devem ter oportunidade de desenvolver nos vários contextos da vida, nomeadamente na família, meio envolvente, escola, comunidade e grupo de pares (Martins, 2007).

A versão aqui utilizada (6.0) foi adaptada para a população portuguesa numa variante mais reduzida, pois apresenta menos itens que as versões anteriores. Esta escala

é constituída por um conjunto de 58 itens que avaliam/medem 17 fatores internos e externos da resiliência. Os itens agrupam-se em conjuntos, sendo retratado neste estudo o seguinte grupo de itens (Martins, 2007):

- ✓ Response-set breakers: promoção da resiliência (são avaliados 18 itens)

Os itens estão organizados sob a forma de questionário com recurso a sub-escalas tipo Likert, a cotação deverá ser feita individualmente a cada sub-escala no sentido de medir melhor os fatores e determinar os mais importantes. A combinação de todas as sub-escalas de forma a apurar um total deverá acontecer posteriormente (Martins, 2007). Sendo que a versão 6.0 foi adaptada e que a versão aqui utilizada também, deve respeitar-se o mais possível os procedimentos enunciados pelos autores.

O instrumento original apresenta um coeficiente de alpha de cronbach com valores compreendidos entre 0.55 e 0.88 com um valor médio de 0.72 (Martins, 2007). Os valores do coeficiente de alpha encontrados no trabalho nos questionários dos professores e crianças correspondem, respetivamente aos apresentados nas seguintes tabelas (ver tabelas 5 e 6):

Tabela 5- Alpha de Cronbach do Healthy Kids Resilience (professores)

		Itens	Min.	Max.	Média	DP	Alpha
1º momento	Cooperação e comunicação	3	6	12	9.67	2.4	.822
	Auto-eficácia	3	5	12	9.56	3.0	.974
	Empatia	3	6	12	10.08	2.5	.903
	Resolução de problemas	3	6	12	9.75	2.9	1
	Auto-conhecimento	3	6	12	9.60	2.7	.978
2º momento	Cooperação e comunicação	3	4	12	9.35	2.3	.915
	Auto-eficácia	3	6	12	9.33	2.1	.864
	Empatia	3	4	12	9.56	2.7	.957
	Resolução de problemas	3	6	12	9.75	2.4	.990

Auto-conhecimento	3	3	12	9.22	2.6	.935
-------------------	---	---	----	------	-----	------

Tabela 6- Alpha de Cronbach do Healthy Kids Resilience (crianças)

		Itens	Min.	Max.	Média	DP	Alpha
1º momento	Cooperação e comunicação	3	6	12	9.69	1.7	.626
	Auto-eficácia	3	6	12	9.48	1.6	.410
	Empatia	3	6	12	10.04	1.8	.676
	Resolução de problemas	3	5	12	10.00	2.0	.701
	Auto-conhecimento	3	5	12	10.27	1.9	.742
2º momento	Cooperação e comunicação	3	5	12	10.15	2.0	.776
	Auto-eficácia	3	6	12	10.13	1.7	.626
	Empatia	3	6	12	10.46	1.9	.847
	Resolução de problemas	3	4	12	10.27	2.1	.868
	Auto-conhecimento	3	5	12	10.60	1.9	.845

1.5.2. Descrição do programa de competências sociais

O programa de promoção de competências sociais constitui outra opção metodológica. O programa aplicado nesta investigação foi adaptado do Manual de Promoção da Resiliência na Adolescência (Simões et al, 2009).

Inspirado no modelo de Benard (Institute of Education Sciences, 2007), o programa de promoção de resiliência estabelece uma relação entre os recursos ambientais e os recursos internos e pretende alcançar sucesso nos resultados obtidos em áreas como a saúde, atendendo ao aspeto social e académico (Simões et al, 2009).

O programa está estruturado em 10 componentes que se encontram agrupadas em dois grupos distintos (Simões et al, 2009):

- Recursos ambientais (ligações afetivas, expectativas elevadas e oportunidades de participação).
- Recursos internos (cooperação e comunicação, empatia, resolução de problemas, auto-eficácia, auto-conhecimento, objetivos, aspirações e auto-estima).

Foi opção aplicar o programa de promoção recorrendo apenas ao grupo dos recursos internos por se identificar mais com os objetivos do trabalho. O referido programa baseia-se na promoção de competências sociais e pessoais, condição importante para promover a autonomia, resiliência e inclusão de crianças e jovens com NEE. Sendo a família, professores e técnicos agentes ativos na vida das crianças e jovens e responsáveis pela promoção da sua saúde e resiliência, este programa destina-se a estes intervenientes (Simões et al, 2009). O projeto “Risco e Resiliência” (Simões et al, 2008a, 2008b cit in Simões et al, 2009) revelou a importância da família e dos agentes educativos, destacando-se uma maior relevância dos mesmos na proteção e promoção de resiliência dos jovens com NEE.

Como já foi referido o programa encontra-se estruturado em dois grupos: recursos ambientais e recursos internos. Os recursos ambientais encontram-se organizados por módulos constituídos por quatro atividades cada um para serem trabalhados pela família, escola ou comunidade e pares. Os recursos internos

encontram-se igualmente divididos por sete componentes, sendo cada uma delas constituída por quatro atividades. As atividades estão estruturadas por uma descrição, apresentam objetivo e material necessário e apresentam ficha de trabalho depois da descrição se for essa a proposta da atividade. Poderão ser apresentadas algumas sugestões e são propostas algumas pistas de reflexão no final de cada componente (Simões et al, 2009).

As atividades que constituem as componentes do programa podem ser trabalhadas em contexto de sala de aula ou em contexto familiar pelos professores e pais respetivamente, dependendo do contexto em que foram delineadas. Porém, as atividades não encerram em si o mais importante, pois é na reflexão que se faz a partir delas que se transfere a aprendizagem pretendida para os contextos diários significativos. De referir, ainda que é possível trabalhar as componentes de forma sequencial, mas também é possível conjugá-las ao longo das sessões. Algumas atividades podem ser trabalhadas individualmente, noutras é necessário constituir grupos para a sua aplicação (Simões et al, 2009).

O programa apresenta no final duas situações em relação à avaliação: uma parte destina-se aos professores, técnicos e pais e pretende constituir um conjunto de informações em relação à aceitação, impacto e aquisição de conhecimentos por parte de quem aplica o programa. A outra parte destina-se à recolha de dados de opinião junto das crianças ou jovens que constituíram a amostra do programa, no sentido de aferir sobre os conhecimentos adquiridos e possíveis modificações após a implementação do programa (Simões et al, 2009).

De acordo com os autores, este manual tem a pretensão de constituir um guia para pais e agentes educativos com o objetivo específico de promover as competências sociais e pessoais que são determinantes num desenvolvimento saudável de qualquer criança ou jovem. Poderá ser alvo de possíveis adaptações no sentido de se desenvolver atividades mais adequadas e otimizar o impacto do programa (Simões et al, 2009).

1.6. Procedimentos

No sentido de dar forma ao instrumento completo utilizado neste trabalho de investigação, serve este ponto para referir as diferentes fases de construção do instrumento utilizado como recolha de dados, assim como a forma como foi aplicado.

Depois do questionário estar estruturado, foi atribuído um código a cada criança que mantém correspondência entre o questionário do professor e do aluno e que diferencia o 1º momento de avaliação e o 2º momento.

1.6.1. Construção do questionário

Numa 1ª fase o questionário foi pensado como aplicável a professores e alunos. Se a intenção do presente trabalho era aplicar um programa de competências e verificar a sua eficácia foi necessário pensar em dois momentos de aplicação (pré-avaliação e pós-avaliação). Estes momentos distintos foram intercalados pela aplicação do programa de competências sociais que se desenvolveu por sessões.

O questionário dos professores difere dos alunos no recurso ao SDQ (Golstein, 1980), pois o questionário dos alunos apenas contém o questionário ao Kidscreen 10 e Healthy kids Assessment Module (versão 6.0).

A adaptação do questionário para os professores contou com a colaboração de especialistas na área das competências sociais. Desta colaboração foram formuladas duas versões e através de consenso foi escolhida a mais adequada aos objetivos do trabalho. O protocolo dos professores ficou estruturado da seguinte forma:

O SDQ (Golstein, 1980) ficou constituído por 25 questões com a seguinte escala tipo Likert como opção de resposta: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade.

O Kidscreen 10 (Gaspar & Matos, 2008) foi estruturado para os questionários de professores e alunos e ficou com apresentação do instrumento original: 10 questões

com a seguinte escala como opção de resposta: Nunca; Raramente; Às vezes; Muitas vezes; Sempre.

O Healthy kids Assessment Module, versão 6.0 (adaptado por Martins, 2002) foi o 3º instrumento utilizado nos questionários de professores e alunos e apresenta a seguinte escala tipo Likert: Discordo totalmente; Discordo; Concordo; Concordo totalmente (1º módulo). Nos seguintes módulos a escala apresenta-se assim: Totalmente falso; Um pouco certo; Bastante certo; Muito verdadeiro.

1.6.2. Aplicação do questionário e do programa

Após a primeira recolha de dados, tornou-se possível aplicar o programa de competências sociais que tal como foi sugerido pelos autores foi adaptado. Assim, o programa foi apresentado às crianças em fichas de trabalho apelativas através de imagens, cores e situações adequadas à faixa etária da amostra do estudo. O programa foi aplicado às turmas individualmente e foi estruturado em sessões que aconteceram semanalmente durante cerca de dois meses.

Terminado o programa, voltou a aplicar-se o questionário, situação que corresponde ao segundo momento de avaliação utilizando o mesmo modelo: distribuiu-se os questionários pelas professoras e de seguida foram aplicados de novo às crianças.

Após a recolha de todos os dados, foi criada uma base de dados (programa SPSS). Os dados tiveram um tratamento estatístico.

2. Apresentação e análise de dados

A recolha de dados decorreu nos seguintes períodos:

- Pré-avaliação (1º momento) – fevereiro de 2011
- Aplicação do programa de competências sociais (10 sessões) – fevereiro e março de 2011
- Pós-avaliação (2º momento) – abril de 2011

Nos dados obtidos através das correlações existentes entre os itens do questionário dos professores no primeiro momento verificou-se que são, de um modo geral significativos. Assim, verificou-se uma forte correlação entre os itens do SDQ e os itens que avaliam a resiliência e os itens do Kids (ver tabela 7), o que indica sempre um aumento do bem-estar (Kids 10).

No 1º momento (ver tabela 7) constatou-se que sempre que os sintomas emocionais, os problemas de comportamento, a hiperatividade, os problemas de relacionamento diminuem o bem-estar aumenta e sempre que o comportamento pró-social, a cooperação e comunicação, a auto-eficácia, a empatia, a resolução de problemas e o auto conhecimento aumentam o bem-estar também aumenta. No 2º momento (ver tabela 8) não se registou alterações, verificaram-se dados idênticos.

Em relação aos sintomas emocionais observou-se uma correlação significativa com os seguintes itens: sempre que a hiperatividade, os problemas de relacionamento aumentam os sintomas emocionais também aumentam no 1º momento (ver tabela 7). Porém, no 2º momento (ver tabela 8) registou-se mudanças ao nível dos recursos internos e observou-se que sempre que a cooperação e comunicação, auto-eficácia, a empatia, a resolução de problemas e o auto-conhecimento diminuem os sintomas emocionais aumentam.

Os problemas de comportamento acentuam-se sempre que se verifica uma diminuição no comportamento pró-social, na cooperação e comunicação, na auto-eficácia, na empatia, na resolução de problemas e no auto-conhecimento. A relação torna-se mais forte quando a hiperatividade, os problemas de relacionamento aumentam, pois verifica-se igualmente um aumento dos problemas de comportamento no 1º momento (ver tabela 7). No 2º momento (ver tabela 8) não se registaram diferenças

estatisticamente significativas, apenas se verificou que a relação dos problemas de comportamento com a hiperatividade e a auto-eficácia não são significativas.

No momento de pré-avaliação observou-se que quando o comportamento pró-social, a cooperação e comunicação, a auto-eficácia, a empatia, a resolução de problemas e o auto-conhecimento diminuem a hiperatividade aumenta. O mesmo acontece quando os problemas de relacionamento aumentam, a hiperatividade também aumenta, ou seja a correlação entre o comportamento pró-social e os itens dos recursos internos é significativa e positiva, o que indica que quando um aumenta o outro também aumenta (ver tabela 7). No momento da pós-avaliação registou-se dados semelhantes, apenas não se verificou relação dos problemas de relacionamento com a hiperatividade (ver tabela 8).

Verificou-se, também que o aumento das várias sub-escalas do SDQ acentua os problemas de comportamento no 1º momento. Relativamente ao 2º momento não se verificaram alterações.

O total do SDQ demonstra uma forte correlação positiva com os recursos internos, revelando que quando o comportamento pró-social, a cooperação e comunicação, a auto-eficácia, a empatia, a resolução de problemas e o auto-conhecimento diminuem, o total do SDQ aumenta. Situação que se verificou no 1º e 2º momentos (ver tabelas 7 e 8).

Constatou-se, também que o comportamento pró-social aumenta quando se verifica um aumento da cooperação e comunicação, auto-eficácia, empatia, resolução de problemas e auto-conhecimento no 1º momento (ver tabela 7). A situação manteve-se no 2º momento, ou seja observou-se uma correlação positiva e significativa entre o comportamento pró-social e a cooperação e comunicação, a auto-eficácia, a empatia a resolução de problemas e o auto-conhecimento, indicando que quando um aumenta os outros também aumentam (ver tabela 8).

De acordo com os dados recolhidos, a cooperação e comunicação aumenta sempre que a auto-eficácia, a empatia, a resolução de problemas e o auto-conhecimento aumentam, isto é observou-se uma correlação significativa e positiva entre a cooperação e comunicação e a auto-eficácia, a empatia e a resolução de problemas, pois quando um

aumenta os outros também aumentam. Estes dados foram semelhantes no 1º momento (ver tabela 7) e no 2º momento (ver tabela 8).

Observou-se uma correlação significativa forte e positiva entre a auto-eficácia e a resolução de problemas e auto-conhecimento nos dois momentos de avaliação; no entanto registou-se uma mudança no 2º momento (ver tabela 8), sendo que a empatia aumenta sempre que a auto-eficácia também aumenta, situação que não se verificou no 1º momento (ver tabela 7).

Ainda se verificou uma forte correlação entre a resolução de problemas e o auto-conhecimento com a empatia, sendo mais forte no 2º momento. Também se observou igual situação entre a resolução de problemas e o auto-conhecimento (ver tabela 8).

Tabela 7- Correlações dos dados dos professores (1º momento)

	Bem-Estar (Kids 10)	SDQ Sintomas	SDQ Problemas Comportamento	SDQ Hiperatividade
Bem-Estar (Kids 10)	■			
SDQ Sintomas	-.624**	■		
SDQ Problemas Comportamento	-.516**	.253	■	
SDQ Hiperatividade	-.967**	.556**	.517**	■
SDQ Problemas Relacionamento	-.914**	.496**	.698**	.891**
SDQ Total	-.913**	.794**	.647**	.909**
SDQ Comportamento Pró-Social	.721**	.096	-.452**	-.716**
Cooperação e Comunicação	.905**	-.293*	-.643**	-.876**

Auto-Eficácia	.776**	-.218	-.346*	-.766**
Empatia	.624**	-.132	-.608**	-.661**
Resolução de Problemas	.775**	-.128	-.355*	-.751**
Auto-Conhecimento	.867**	-.224	-.313*	-.861**

** p ≤ .01; * p ≤ .05

Tabela 7 (Cont.)- Correlações dos dados dos professores (1º momento)

	SDQ Problemas Relacionamento	SDQ Total	SDQ Comportamento Pró-Social	Cooperação e Comunicação
SDQ Problemas Relacionamento	■			
SDQ Total	.892**	■		
SDQ Comportamento Pró-Social	-.701**	-.467**	■	
Cooperação e Comunicação	-.915**	-.774**	.896**	■
Auto-Eficácia	-.670**	-.595**	.769**	.771**
Empatia	-.732**	-.578**	.721**	.792**
Resolução de Problemas	-.688**	-.555**	.827**	.803**
Auto- Conhecimento	-.672**	-.656**	.854**	.808**

** p ≤ .01; * p ≤ .05

Tabela 7 (cont.) – Correlações dos dados dos professores (1º momento)

	Auto-Eficácia	Empatia	Resolução de Problemas	Auto-Conhecimento
Auto-Eficácia	■			
Empatia	.274	■		
Resolução de Problemas	.987**	.334*	■	
Auto-Conhecimento	.937**	.525**	.904**	■

** p ≤ .01; * p ≤ .05

Em relação ao 2º momento (ver tabela 8), verificou-se a mesma situação, ou seja uma relação significativa e positiva entre os diferentes instrumentos.

Tabela 8 - Correlações dos dados dos professores (2º momento)

	Bem-Estar (Kids 10)	SDQ Sintomas	SDQ Problemas Comportamento	SDQ Hiperatividade
Bem-Estar (Kids 10)	■			
SDQ Sintomas	-.752**	■		
SDQ Problemas Comportamento	-.395**	-.024	■	
SDQ Hiperatividade	-.814**	.707**	.275	■
SDQ Problemas Relacionamento	-.438**	.172	.576**	.232
SDQ Total	-.874**	.675**	.624**	.876**
SDQ Comportamento	.631**	-.222	-.569**	-.585**
Pró-Social				

A relação do treino das competências sociais e a aprendizagem numa perspetiva inclusiva

Cooperação e Comunicação	.846**	-.531**	-.632**	-.843**
Auto-Eficácia	.869**	-.890**	-.168	-.879**
Empatia	.712**	-.334*	-.578**	-.660**
Resolução de Problemas	.775**	-.444**	-.395**	-.827**
Auto-Conhecimento	.828**	-.652**	-.437**	-.759**

** p ≤ .01; * p ≤ .05

Tabela 8 (Cont.)– Correlações dos dados dos professores (2º momento)

	SDQ Problemas Relacionamento	SDQ Total	SDQ Comportamento Pró-Social	Cooperação e Comunicação
SDQ Problemas Relacionamento	■			
SDQ Total	.586**	■		
SDQ Comportamento Pró-Social	-.537**	-.692**	■	
Cooperação e Comunicação	-.512**	-.932**	.710**	■
Auto-Eficácia	-.335*	-.842**	.511**	.734**
Empatia	-.654**	-.789**	.963**	.796**
Resolução de Problemas	-.481**	-.807**	.897**	.836**
Auto- Conhecimento	-.597**	-.865**	.691**	.847**

** p ≤ .01; * p ≤ .05

Tabela 8 (cont.) – Correlações dos dados dos professores (2º momento)

	Auto-Eficácia	Empatia	Resolução de Problemas	Auto-Conhecimento
Auto-Eficácia	■			
Empatia	.607**	■		
Resolução de Problemas	.723**	.915**	■	
Auto-Conhecimento	.779**	.798**	.793**	■

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Relativamente ao questionário das crianças, os dados das correlações demonstraram ser positivas e significativas nos dois momentos. Assim, no 1º momento (ver tabela 9) registou-se um aumento do bem-estar sempre que a cooperação e comunicação, a auto-eficácia, a empatia e a resolução de problemas aumentaram.

Tabela 9 – Correlações dos dados das crianças (1º momento)

	Bem-Estar (Kids 10)	Cooperação e Comunicação	Auto-Eficácia
Bem-Estar (Kids 10)	■		
Cooperação e Comunicação	.623**	■	
Auto-Eficácia	.501**	.570**	■
Empatia	.387**	.636**	.462**
Resolução de Problemas	.371**	.500**	.477**
Auto-Conhecimento	.209	.480**	.400**

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Tabela 9 (cont.) – Correlações dos dados das crianças (1º momento)

	Empatia	Resolução de Problemas	Auto-Conhecimento
Empatia	■		
Resolução de Problemas	.585**	■	
Auto-Conhecimento	.497**	.627**	■

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

No 2º momento (ver tabela 10) verificou-se alterações algumas alterações: não se registaram dados significativos entre a auto-eficácia, a empatia e o aumento do bem-estar. Porém, constatou-se um aumento no bem-estar quando o auto-conhecimento aumentou no 2º momento, pois apresentam uma correlação significativa e positiva.

Tabela 10 – Correlações dos dados das crianças (2º momento)

	Bem-Estar (Kids 10)	Cooperação e Comunicação	Auto-Eficácia
Bem-Estar (Kids 10)	■		
Cooperação e Comunicação	.373**	■	
Auto-Eficácia	.213	.617**	■
Empatia	.204	.733**	.514**
Resolução de Problemas	.311*	.455**	.354*
Auto-Conhecimento	.578**	.555**	.484**

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Tabela 10 (cont.) – Correlações dos dados das crianças (2º momento)

	Empatia	Resolução de Problemas	Auto-Conhecimento
Empatia	■		
Resolução de Problemas	.566**	■	
Auto-Conhecimento	.533**	.481**	■

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Verificou-se, também uma correlação significativa e positiva entre a cooperação e comunicação e a auto-eficácia, a empatia, a resolução de problemas e o auto-conhecimento, indicando que quando o primeiro aumenta, os outros também aumentam. Esta correlação verificou-se no 1º momento (ver tabela 9) e não se alterou no 2º momento (ver tabela 10).

Registou-se no 1º momento (ver tabela 9) uma forte correlação entre a auto-eficácia e o bem-estar, cooperação e comunicação, empatia, resolução de problemas e auto-conhecimento, o que indica que quando a auto-eficácia aumenta, os outros itens também aumentam. A mesma situação se aferiu nas correlações que a empatia e a resolução de problemas estabeleceram com os outros itens, que foram significativas e positivas (ver tabela 9).

No 2º momento (ver tabela 10) verificou-se correlações idênticas, no entanto é de salientar que não se observou correlações significativas entre a auto-eficácia e o bem-estar assim como entre a empatia e o bem-estar.

Através do t-test foi possível estabelecer diferenças entre géneros, entre turmas, entre crianças com DA e sem DA nos dois momentos. O mesmo aconteceu com os resultados dos professores e ainda se comparou a perceção dos professores em relação aos alunos com a perceção dos próprios alunos, também nos dois momentos.

Em relação ao género, observou-se no primeiro momento que as raparigas (M=10.43; DP=1.6) se revelaram mais cooperantes e comunicativas que os rapazes. Também revelaram média superior de empatia (M=10.86; DP=1.7) em relação aos rapazes (ver tabela 11):

Tabela 11 – Diferenças entre géneros (crianças) no 1º momento

	Rapazes			Raparigas			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	27	39.59	5.3	21	41.81	5.4	-1.419	.163
Cooperação e Comunicação	27	9.11	1.6	21	10.43	1.6	-2.879	.006**
Auto-Eficácia	27	9.22	1.8	21	9.81	1.4	-1.240	.221
Empatia	27	9.41	1.6	21	10.86	1.7	-3.046	.004**
Resolução de Problemas	27	9.67	1.9	21	10.43	2.1	-1.327	.191
Auto-Conhecimento	27	10.00	2.1	21	10.62	1.7	-1.097	.278

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Em relação ao bem-estar e às componentes da resiliência os dados recolhidos não se revelaram significativos entre os géneros, embora quando se observe a média se possa verificar uma média mais alta para as raparigas.

Em relação às diferenças entre turmas (A e B), os resultados das crianças não se revelaram significativos (ver tabela 12) no primeiro momento:

Tabela 12 – Diferenças entre turmas (crianças) no 1º momento

	Turma 1			Turma 2			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	25	41.52	5.5	23	39.52	5.3	1.283	.206
Cooperação e Comunicação	25	10.08	1.6	23	9.26	1.8	1.711	.94
Auto-Eficácia	25	9.68	1.7	23	9.26	1.6	.884	.381
Empatia	25	10.04	2.0	23	10.04	1.5	-.07	.995
Resolução de Problemas	25	10.00	2.3	23	10.00	1.6	.000	1.000
Auto-Conhecimento	25	10.28	1.9	23	10.26	2.0	.034	.973

Também foi possível comparar os dados entre crianças com DA e crianças sem DA. No primeiro momento os resultados indicaram que as crianças sem DA revelaram ser mais cooperantes e comunicativas ($M=10.03$; $DP=1.7$) e revelaram ter mais aptidão para estabelecer empatia ($M=10.43$; $DP= 1.7$) do que as crianças com DA (ver tabela 13).

Tabela 13 – Diferenças nas DA (crianças) no 1º momento

	Com Dificuldades de Aprendizagem			Sem Dificuldades de Aprendizagem			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	13	39.15	4.3	35	41.09	5.8	-1.099	.278
Cooperação e Comunicação	13	8.77	1.2	35	10.03	1.7	-2.408	.020*
Auto-Eficácia	13	9.00	1.4	35	9.66	1.7	-1.243	.220
Empatia	13	9.00	1.5	35	10.43	1.7	-2.631	.012*
Resolução de Problemas	13	9.38	1.7	35	10.22	2.1	-1.316	.195
Auto-Conhecimento	13	10.08	1.7	35	10.34	2.0	-.418	.678

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Após a aplicação do programa de competências sociais (segundo momento), apenas se verificou que as raparigas se encontravam mais eficazes na resolução de problemas ($M=11.14$; $DP=1.6$) do que os rapazes ($M=9.59$; $DP=2.4$), como se observa na tabela 14, no entanto observa-se também médias superiores nas raparigas em todos os itens:

Tabela 14 – Diferenças entre géneros (crianças) no 2º momento

	Rapazes			Raparigas			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	27	41.93	4.3	21	42.10	7.3	-.094	.926
Cooperação e Comunicação	27	9.89	1.9	21	10.48	2.0	-1.015	.315
Auto-Eficácia	27	9.96	1.8	21	10.33	1.6	-.0753	.456
Empatia	27	10.11	2.0	21	10.90	1.7	-1.434	.158
Resolução de Problemas	27	9.59	2.4	21	11.14	1.6	-2.694	.010**
Auto-Conhecimento	27	10.37	1.9	21	10.90	2.0	-.944	.350

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Em relação às diferenças entre turmas (A e B) não se registaram dados significativos para nenhum dos itens de acordo com a tabela 15:

Tabela 15 – Diferenças entre turmas (crianças) no 2º momento

	Turma 1			Turma 2			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	25	42.32	5.1	23	41.65	6.4	.399	.692
Cooperação e Comunicação	25	10.48	1.9	23	9.78	2.1	1.220	.229
Auto-Eficácia	25	10.48	1.5	23	9.74	1.8	1.545	.129
Empatia	25	10.44	2.1	23	10.48	1.7	-.068	.946
Resolução de Problemas	25	10.40	2.0	23	10.13	2.4	.422	.675
Auto-Conhecimento	25	11.08	1.7	23	10.09	2.1	1.811	.077

No 2º momento registaram-se algumas alterações (ver tabela 16), nomeadamente ao nível de bem-estar registado pelas crianças sem DA ($M=43.54$; $DP=5.2$) e à resolução de problemas que também é mais significativa nas crianças sem DA ($M=10.69$; $DP=2.0$).

Tabela 16 – Diferenças nas DA (crianças) no 2º momento

	Com Dificuldades de Aprendizagem			Sem Dificuldades de Aprendizagem			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	13	37.85	5.2	35	43.54	5.2	-3.375	.002**
Cooperação e Comunicação	13	9.62	2.0	35	10.34	2.0	-1.129	.265
Auto-Eficácia	13	10.23	1.7	35	10.09	1.7	.263	.794
Empatia	13	9.77	2.0	35	10.71	1.9	-1.534	.132
Resolução de Problemas	13	9.15	2.4	35	10.69	2.0	-2.244	.030*
Auto-Conhecimento	13	10.00	2.0	35	10.83	1.9	-1.323	.192

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Na comparação dos dados das crianças resultantes dos dois momentos verificou-se que a auto-eficácia ($M=10.13$; $DP=1.7$) apresentou média superior e significativa no segundo momento, embora se registe um padrão mais alto nos outros itens também no segundo momento (ver tabela 17):

Tabela 17 – Diferenças entre os dois momentos (crianças)

	1º Momento			2º Momento			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	48	40.56	5.4	48	42.00	5.7	-1.931	.059
Cooperação e Comunicação	48	9.69	1.7	48	10.15	2.0	-1.910	.062
Auto-Eficácia	48	9.48	1.6	48	10.13	1.7	-2.966	.005**
Empatia	48	10.04	1.8	48	10.46	1.9	-1.738	.089
Resolução de Problemas	48	10.00	2.0	48	10.27	2.1	-1.038	.304
Auto-Conhecimento	48	10.27	1.9	48	10.60	1.9	-1.025	.311

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Quanto ao género, os dados dos rapazes quando comparados em relação aos dois momentos revelaram ser significativos nos itens do bem-estar ($M=41.93$; $DP=4.3$),

da cooperação e comunicação (M=9.89; DP=1.9) e da auto-eficácia (M=9.96; DP=1.8) no segundo momento, ou seja após a aplicação do programa (ver tabela 18):

Tabela 18 – Diferenças entre os dois momentos nos rapazes (crianças)

	1º Momento			2º Momento			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	27	39.59	5.3	27	41.93	4.3	-2.098	.046*
Cooperação e Comunicação	27	9.11	1.6	27	9.89	1.9	-2.451	.021*
Auto-Eficácia	27	9.22	1.8	27	9.96	1.8	-2.431	.022*
Empatia	27	9.41	1.6	27	10.11	2.0	-1.969	.060
Resolução de Problemas	27	9.67	1.9	27	9.59	2.4	.209	.836
Auto-Conhecimento	27	10.00	2.1	27	10.37	1.9	-.970	.341

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Em relação às raparigas não se verificaram dados significativos na comparação entre os dois momentos (ver tabela 19):

Tabela 19 – Diferenças entre os dois momentos nas raparigas (crianças)

	1º Momento			2º Momento			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	21	41.81	5.4	21	42.10	7.3	-.321	.751
Cooperação e Comunicação	21	10.43	1.6	21	10.48	2.0	-.134	.895
Auto-Eficácia	21	9.81	1.4	21	10.33	1.6	-1.672	.110
Empatia	21	10.86	1.7	21	10.90	1.7	-.165	.871
Resolução de Problemas	21	10.43	2.1	21	11.14	1.6	-1.917	.070
Auto-Conhecimento	21	10.62	1.7	21	10.90	2.0	-.502	.621

Nos dados recolhidos nos questionários das crianças observou-se dados significativos para a resiliência na auto-eficácia (M=10.23; DP=1.7) ao comparar os

momentos das crianças com DA que foi mais significativo depois da aplicação do programa de competências sociais (ver tabela 20):

Tabela 20 – Diferenças entre os dois momentos nas crianças com DA (crianças)

	1º Momento			2º Momento			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	13	39.15	4.3	13	37.85	5.2	.930	.371
Cooperação e Comunicação	13	8.77	1.2	13	9.62	2.0	-1.563	.144
Auto-Eficácia	13	9.00	1.4	13	10.23	1.7	-2.792	.016*
Empatia	13	9.00	1.5	13	9.77	2.0	-1.304	.217
Resolução de Problemas	13	9.38	1.7	13	9.15	2.4	.359	.726
Auto-Conhecimento	13	10.08	1.7	13	10.00	2.0	.110	.915

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Em relação ao mesmo teste comparativo, mas desta vez das crianças sem DA, os resultados das crianças revelaram que o bem-estar é mais significativo no segundo momento ($M=43.54$; $DP=5.2$). Não se observou dados significativos nos outros itens (ver tabela 21):

Tabela 21 – Diferenças entre os dois momentos nas crianças sem DA (crianças)

	1º Momento			2º Momento			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	35	41.09	5.8	35	43.54	5.2	-2.984	.005**
Cooperação e Comunicação	35	10.03	1.7	35	10.34	2.0	-1.201	.238
Auto-Eficácia	35	9.66	1.7	35	10.09	1.7	-1.760	.087
Empatia	35	10.43	1.7	35	10.71	1.9	-1.152	.257
Resolução de Problemas	35	10.23	2.1	35	10.69	2.0	-1.714	.096
Auto-Conhecimento	35	10.34	2.0	35	10.83	1.9	-1.330	.192

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Relativamente aos dados dos professores no primeiro momento nas diferenças entre géneros revelaram ser significativos e positivos nos problemas de comportamento (SDQ), sendo que os rapazes (M=7.04; DP=1.9) apresentaram mais problemas de comportamento do que as raparigas (M=5.95; DP=1.5) de acordo com a tabela com a tabela 22. Em relação às outras escalas os resultados não foram significativos.

Tabela 22 – Diferenças entre géneros no 1º momento (professores)

	Rapazes			Raparigas			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	27	41.07	7.8	19	41.84	8.6	-.308	.760
SDQ Total	27	30.26	8.2	21	29.05	9.3	.480	.634
Sintomas Emocionais (SDQ)	27	7.07	3.5	21	8.19	3.9	-1,043	.303
Problemas de Comportamento (SDQ)	27	7.04	1.9	21	5.95	1.5	2,122	.039*
Hiperatividade (SDQ)	27	9.41	3.7	21	8.67	3.7	.688	.495
Problemas de Relacionamento com os Colegas (SDQ)	27	6.74	1.2	21	6.24	1.4	1.335	.188
Comportamento Pró-Social (SDQ)	27	13.56	1.7	21	14.05	1.3	-1.154	.255
Cooperação e Comunicação	27	9.41	2.5	21	10.00	2.2	-.853	.398
Auto-Eficácia	27	9.22	3.2	21	10.00	2.9	-.887	.380
Empatia	27	9.85	2.7	21	10.38	2.4	-.712	.480
Resolução de Problemas	27	9.33	3.0	21	10.29	2.8	-1.131	.264
Auto-Conhecimento	25	9.44	2.9	20	9.80	2.6	-.434	.667

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

No primeiro momento dos resultados dos professores pode observar-se que a perceção dos professores em relação aos alunos é significativa em todos os itens, sendo que a turma A revela resultados mais significativos que a turma B (ver tabela 23). Com efeito, no primeiro momento a turma A revela melhor bem-estar (M=49.26; DP=1.7),

melhor comportamento pró-social (M=14.88 DP=0.4), mais capacidade de cooperar e comunicar (M=11.76; DP=0.9), melhor auto-eficácia (M=11.84; DP=0.6), mais empatia (M=11.68; DP=0.9), mais capacidade na resolução de problemas (M=12; DP=0.0) e melhor auto-conhecimento (M=11.60; DP=1.4).

De acordo com os dados recolhidos a turma B revela resultados mais significativos nos itens do SDQ. Assim, a turma B (ver tabela 23) apresenta mais sintomas emocionais (M=9.43; DP=4.2), mais problemas de comportamento (M=7.52; DP=1.6), mais hiperatividade (M=12.65; DP=0.5) e mais problemas de relacionamento com os colegas no primeiro momento (M=7.74; DP=0.4).

Tabela 23 – Diferenças entre turmas no 1º momento (professores)

	Turma A			Turma B			t	p
	N	M	DP	N	M	DP		
Bem- Estar (Kids 10)	23	49.26	1.7	23	33.52	1.1	36.877	0.000***
SDQ Total	25	22.72	3.8	23	37.35	5.1	-11.176	0.000***
Sintomas Emocionais (SDQ)	25	5.84	2.1	23	9.43	4.2	-3.741	0.001***
Problemas de Comportamento (SDQ)	25	5.68	1.6	23	7.52	1.6	-4.028	0.000***
Hiperatividade (SDQ)	25	5.80	1.7	23	12.65	0.5	-19.487	0.000***
Problemas de Relacionamento com os Colegas (SDQ)	25	5.40	0.6	23	7.74	0.4	-14.452	0.000***
Comportamento Pró-Social (SDQ)	25	14.88	0.4	23	12.57	1.3	7.889	0.000***
Cooperação e Comunicação	25	11.76	0.9	23	7.39	0.9	16.580	0.000***
Auto-Eficácia	25	11.84	0.6	23	7.09	2.7	8.348	0.000***
Empatia	25	11.68	0.9	23	8.35	2.6	5.7958	0.000***
Resolução de Problemas	25	12	0.8	23	7.30	2.5	8.899	0.000***
Auto-Conhecimento	25	11.60	1.4	20	7.10	1.8	9.302	0.000***

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Os dados dos professores em relação às DA no 1º momento (ver tabela 24), surgiram resultados significativos nos itens do bem-estar (M=42.60; DP=8.2), no comportamento pró-social (M=14.09; DP=1.3), na auto-eficácia (M=10.14; DP=3.0), na resolução de problemas (M=10.29; DP=2.8) e no auto-conhecimento (M=10.44; DP=2.4) nas crianças sem DA. Nas crianças com DA verificou-se um resultado positivo e significativo para a hiperatividade (M=10.85; DP=2.4), não se verificou resultados significativos nas outras escalas.

Tabela 24 – Diferenças nas DA no 1º momento (professores)

	Com Dificuldades de Aprendizagem			Sem Dificuldades de Aprendizagem			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	11	37.55	6.6	35	42.60	8.2	-2.079	.050*
SDQ Total	13	30.85	3.4	35	29.31	9.9	.799	.428
Sintomas Emocionais (SDQ)	13	7.15	2.5	35	7.71	4.1	-.577	.568
Problemas de Comportamento (SDQ)	13	6.08	1.8	35	6.74	1.8	-1.129	.265
Hiperatividade (SDQ)	13	10.85	2.4	35	8.43	3.9	2.567	.015*
Problemas de Relacionamento com os Colegas (SDQ)	13	6.77	1.0	35	6.43	1.4	.928	.361
Comportamento Pró-Social (SDQ)	13	12.92	1.8	35	14.09	1.3	-2.174	.044*
Cooperação e Comunicação	13	9.08	2.5	35	9.89	2.3	-1.046	.301
Auto-Eficácia	13	8.00	2.7	35	10.14	3.0	-2.259	.029*
Empatia	13	9.69	2.3	35	10.23	2.6	-.646	.522
Resolução de Problemas	13	8.31	3.0	35	10.29	2.8	-2.153	.037*
Auto-Conhecimento	13	7.54	2.6	32	10.44	2.4	-3.633	.001***

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

No 2º momento registaram-se mudanças significativas na percepção dos professores em relação ao género (ver tabela 25). Os resultados são melhores no SDQ

total nas raparigas (M=26.86; DP=5.5). As raparigas revelaram menos problemas de comportamento (M=6.38; DP=0.8) assim como menos problemas de relacionamento com os colegas (M=5.52; DP=0.8), sendo as médias superiores nos rapazes.

Também se verificou que as raparigas têm melhor comportamento pró-social (M=13.86; DP=2.0) e são mais eficazes para criar empatia (M=10.52; DP=2.2) do que os rapazes, o que também constituiu mudanças registadas no segundo momento na perceção dos professores.

Tabela 25 – Diferenças entre géneros no 2º momento (professores)

	Rapazes			Raparigas			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	27	41.44	5.2	21	42.71	5.3	-834	.408
SDQ Total	27	30.52	6.0	21	26.86	5.5	2.178	.035*
Sintomas Emocionais (SDQ)	27	7.00	1.4	21	7.00	1.9	.000	1.000
Problemas de Comportamento (SDQ)	27	7.93	2.7	21	6.38	0.8	2.856	.007**
Hiperatividade (SDQ)	27	9.19	3.1	21	7.95	3.3	1.321	.193
Problemas de Relacionamento com os Colegas (SDQ)	27	6.41	1.4	21	5.52	0.8	2.621	.012**
Comportamento Pró-Social (SDQ)	27	12.15	3.1	21	13.86	2.0	-2.299	.026*
Cooperação e Comunicação	27	8.85	2.4	21	10.00	2.1	-1.744	.088
Auto-Eficácia	27	9.07	2.1	21	9.67	2.2	-.952	.346
Empatia	27	8.81	2.9	21	10.52	2.2	-2.280	.027*
Resolução de Problemas	27	9.22	2.6	21	10.43	2.0	-1.738	.089
Auto-Conhecimento	27	8.70	2.6	21	9.62	2.6	-1.211	.232

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

O segundo momento não registou alterações na perceção dos professores em relação às turmas, todas as escalas se mantiveram significativas e positivas, como já se

tinha verificado no primeiro momento. Verificou-se que a turma A apresenta um padrão de médias superiores à turma B nos mesmos itens no 2º momento (ver tabela 26):

Tabela 26 – Diferenças entre turmas no 2º momento (professores)

	Turma A			Turma B			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	25	46.00	4.0	23	37.65	1.7	9.579	.000***
SDQ Total	25	24.48	4.8	23	33.74	2.4	-8.638	.000***
Sintomas Emocionais (SDQ)	25	6.12	1.7	23	7.96	0.8	-4.908	.000***
Problemas de Comportamento (SDQ)	25	6.60	1.7	23	7.96	2.5	-2.235	.030*
Hiperatividade (SDQ)	25	6.16	2.0	23	11.35	1.8	-9.379	.000***
Problemas de Relacionamento com os Colegas (SDQ)	25	5.60	1.0	23	6.48	1.3	-2.624	.012*
Comportamento Pró-Social (SDQ)	25	14.76	0.6	23	10.87	2.8	6.420	.000***
Cooperação e Comunicação	25	11.28	1.2	23	7.26	1.1	12.445	.000***
Auto-Eficácia	25	10.76	1.9	23	7.78	0.9	6.897	.000***
Empatia	25	11.52	1.0	23	7.43	2.3	7.886	.000***
Resolução de Problemas	25	11.76	0.8	23	7.57	1.5	11.649	.000***
Auto-Conhecimento	25	11.28	1.4	23	6.74	1.1	12.435	.000***

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

O segundo momento de avaliação registou alterações nos resultados dos professores (ver tabela 27). Com efeito, verificou-se que as crianças com DA revelaram ter mais dificuldades no total dos itens do SDQ ($M=33.38$; $DP=3.6$), mais sintomas emocionais ($M=8.23$; $DP=1.2$) e mais hiperatividade ($M= 11.31$; $DP=2.1$).

Na perceção dos professores, as crianças sem DA apresentaram resultados significativos em relação ao bem-estar ($M=43.31$; $DP=5.4$), à auto-eficácia ($M=10.14$;

DP=1.9), à empatia (M=10.14; DP=2.4), à resolução de problemas (M=10.34; DP=2.1) e ao auto-conhecimento (M=9.66; DP=2.6).

Tabela 27 – Diferenças nas DA no 2º momento (professores)

	Com Dificuldades de Aprendizagem			Sem Dificuldades de Aprendizagem			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	13	38.46	2.5	35	43.31	5.4	-4.247	.000***
SDQ Total	13	33.38	3.6	35	27.26	5.9	4.322	.000***
Sintomas Emocionais (SDQ)	13	8.23	1.2	35	6.54	1.5	3.959	.001***
Problemas de Comportamento (SDQ)	13	7.38	2.8	35	7.20	1.9	.257	.798
Hiperatividade (SDQ)	13	11.31	2.1	35	7.66	3.0	4.668	.000***
Problemas de Relacionamento com os Colegas (SDQ)	13	6.46	1.6	35	5.86	1.0	1.536	.131
Comportamento Pró-Social (SDQ)	13	11.46	3.2	35	13.43	2.5	-2.014	.059
Cooperação e Comunicação	13	8.38	2.2	35	9.71	2.3	-1.814	.076
Auto-Eficácia	13	7.15	0.6	35	10.14	1.9	-8.297	.000***
Empatia	13	8.00	2.9	35	10.14	2.4	-2.600	.013*
Resolução de Problemas	13	8.15	2.7	35	10.34	2.1	-2.991	.004**
Auto-Conhecimento	13	7.62	2.0	35	9.66	2.6	-2.861	.008**

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Na aplicação do t-test a todas as escalas do questionário dos professores e numa perspetiva comparativa entre os dois momentos, observaram-se dados significativos nos problemas de comportamento (M=7.25; DP= 2.2) que se acentuaram no segundo momento. Os dados revelaram também que os problemas de relacionamento com os colegas melhoraram no segundo momento (M=6.52; DP=1.3) e o comportamento pró-social foi mais significativo no primeiro momento (M=13.77; DP=1.5), de acordo com a tabela 28:

Tabela 28 – Diferenças entre momentos (professores)

	1º Momento			2º Momento			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	46	41.39	8.1	46	42.22	5.2	-1.349	.184
SDQ Total	48	29.73	8.6	48	28.92	6.0	1.005	.320
Sintomas Emocionais (SDQ)	48	7.56	3.7	48	7.00	1.6	1.304	.199
Problemas de Comportamento (SDQ)	48	6.56	1.8	48	7.25	2.2	-2.392	.021*
Hiperatividade (SDQ)	48	9.08	3.7	48	8.65	3.2	1.541	.130
Problemas de Relacionamento com os Colegas (SDQ)	48	6.52	1.3	48	6.02	1.2	2.689	.010**
Comportamento Pró-Social (SDQ)	48	13.77	1.5	48	12.90	2.8	3.122	.003**
Cooperação e Comunicação	48	9.67	2.4	48	9.35	2.3	1.598	.117
Auto-Eficácia	48	9.56	3.0	48	9.33	2.1	.733	.467
Empatia	48	10.08	2.5	48	9.56	2.7	1.732	.090
Resolução de Problemas	48	9.75	2.9	48	9.75	2.4	.000	1.000
Auto-Conhecimento	45	9.60	2.7	45	9.22	2.6	1.318	.194

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Comparativamente ao género, os resultados de todas as escalas dos professores revelaram que a percepção que tinham em relação aos rapazes era significativa no primeiro momento para o comportamento pró-social ($M=13.56$; $DP=1.7$) e na empatia ($M=9.85$; $DP=2.7$), não se tendo observado mudanças significativas no segundo momento, de acordo com a tabela 29:

Tabela 29 – Diferenças entre momentos nos rapazes (professores)

	1º Momento			2º Momento			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	27	41.07	7.8	27	41.44	5.2	-4.67	.645
SDQ Total	27	30.26	8.2	27	30.52	6.0	-.225	.824
Sintomas Emocionais (SDQ)	27	7.07	3.5	27	7.00	1.4	.124	.903
Problemas de Comportamento (SDQ)	27	7.04	2.0	27	7.93	2.7	-1.835	.078
Hiperatividade (SDQ)	27	9.41	3.7	27	9.19	3.1	.536	.597
Problemas de Relacionamento com os Colegas (SDQ)	27	6.74	1.2	27	6.41	1.4	1.160	.257
Comportamento Pró-Social (SDQ)	27	13.56	1.7	27	12.15	3.1	3.485	.002**
Cooperação e Comunicação	27	9.41	2.5	27	8.85	2.4	1.955	.061
Auto-Eficácia	27	9.22	3.2	27	9.07	2.1	.317	.754
Empatia	27	9.85	2.7	27	8.81	2.9	2.498	.019*
Resolução de Problemas	27	9.33	3.0	27	9.22	2.6	.296	.769
Auto-Conhecimento	25	9.44	2.9	25	8.84	2.7	1.567	.130

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nos resultados das raparigas no total de todos os itens dos professores (ver tabela 30), registou-se um maior número de problemas de relacionamento no primeiro momento ($M=6.24$; $DP=1.4$), situação que melhorou no segundo momento na perspetiva dos professores. Não se observaram dados significativos nas outras escalas em nenhum dos momentos.

Tabela 30 – Diferenças entre momentos nas raparigas (professores)

	1º Momento			2º Momento			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	19	41.84	8.7	19	43.32	5.2	-1.522	.145
SDQ Total	21	29.05	9.3	21	26.86	5.5	2.064	.052
Sintomas Emocionais (SDQ)	21	8.19	3.9	21	7.00	1.9	1.971	.063
Problemas de Comportamento (SDQ)	21	5.95	1.5	21	6.38	0.8	-2.007	.058
Hiperatividade (SDQ)	21	8.67	3.7	21	7.95	3.3	1.917	.070
Problemas de Relacionamento com os Colegas (SDQ)	21	6.24	1.4	21	5.52	0.8	3.423	.003**
Comportamento Pró-Social (SDQ)	21	14.05	1.3	21	13.86	2.0	.580	.568
Cooperação e Comunicação	21	10.00	2.2	21	10.00	2.1	.000	1.000
Auto-Eficácia	21	10.00	2.9	21	9.67	2.2	.837	.413
Empatia	21	10.38	2.4	21	10.52	2.2	-.359	.723
Resolução de Problemas	21	10.29	2.8	21	10.43	2.0	-.370	.715
Auto-Conhecimento	20	9.80	2.6	20	9.70	2.6	-.230	.821

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Em relação às DA, no teste comparativo entre os dois momentos de avaliação dos professores verificou-se que no primeiro momento as crianças com DA apresentaram resultados significativos e positivos no comportamento pró-social ($M=11.46$; $DP=3.2$) e na empatia ($M=8.00$; $DP=2.9$) conforme se verifica na tabela 31. Não se verificaram dados significativos nas outras escalas, nem alterações no segundo momento.

Tabela 31 – Diferenças entre momentos nas crianças com DA (professores)

	1º Momento			2º Momento			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	11	37.55	6.6	11	38.73	2.6	-.769	.460
SDQ Total	13	30.85	3.4	13	33.38	3.6	-1.833	.092
Sintomas Emocionais (SDQ)	13	7.15	2.5	13	8.23	1.2	-2.103	.057
Problemas de Comportamento (SDQ)	13	6.08	1.8	13	7.38	2.8	-1.627	.130
Hiperatividade (SDQ)	13	10.85	2.4	13	11.31	2.1	-.749	.468
Problemas de Relacionamento com os Colegas (SDQ)	13	6.77	1.0	13	6.46	1.6	.652	.527
Comportamento Pró-Social (SDQ)	13	12.92	1.8	13	11.46	3.2	2.413	.033*
Cooperação e Comunicação	13	9.08	2.5	13	8.38	2.2	1.426	.179
Auto-Eficácia	13	8.00	2.7	13	7.15	0.6	1.129	.281
Empatia	13	9.69	2.3	13	8.00	2.9	2.171	.050*
Resolução de Problemas	13	8.31	3.0	13	8.15	2.7	.379	.711
Auto-Conhecimento	13	7.54	2.6	13	7.62	2.0	-.107	.917

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Os dados das crianças sem DA nos resultados dos professores revelaram-se significativos em relação ao total de itens do SDQ ($M=29.31$; $DP=9.9$), à sub-escala dos sintomas emocionais ($M=7.71$; $DP=4.1$), à sub-escala da hiperatividade ($M=6.43$; $DP=3.9$), à sub-escala dos problemas de relacionamento com os colegas ($M=6.43$; $DP=1.4$) e ao comportamento pró-social ($M=14.09$; $DP=1.3$), todas as escalas revelaram maior média no primeiro momento (ver tabela 32). À exceção do comportamento pró-social que não se alterou, estas crianças apresentaram melhores resultados no segundo momento para as escalas atrás referidas.

Tabela 32 – Diferenças entre momentos nas crianças sem DA (professores)

	1º Momento			2º Momento			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	35	42.60	8.2	35	43.31	5.4	-1.086	.285
SDQ Total	35	29.31	9.9	35	27.26	5.9	2.272	.030*
Sintomas Emocionais (SDQ)	35	7.71	4.1	35	6.54	1.5	2.221	.033*
Problemas de Comportamento (SDQ)	35	6.74	1.8	35	7.20	1.9	-1.778	.084
Hiperatividade (SDQ)	35	8.43	3.9	35	7.66	3.0	2.559	.015*
Problemas de Relacionamento com os Colegas (SDQ)	35	6.43	1.4	35	5.86	1.0	3.021	.005**
Comportamento Pró-Social (SDQ)	35	14.09	1.3	35	13.43	2.5	2.124	.041*
Cooperação e Comunicação	35	9.89	2.3	35	9.71	2.3	.863	.394
Auto-Eficácia	35	10.14	3.0	35	10.14	1.9	.000	1.000
Empatia	35	10.23	2.6	35	10.14	2.4	.321	.750
Resolução de Problemas	35	10.29	2.8	35	10.34	2.1	-.169	.867
Auto-Conhecimento	32	10.44	2.4	32	9.88	2.6	2.008	.053

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Na comparação dos dados resultantes entre professores e alunos verificou-se que não são significativos no 1º momento para nenhuma das escalas, conforme se observa na tabela 33:

Tabela 33 – Diferenças entre professores e crianças no 1º momento

	Professores			Crianças			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	46	41.39	8.1	46	40.78	5.4	.480	.633
Cooperação e Comunicação	48	9.67	2.4	48	9.69	1.7	-.055	.957
Auto-Eficácia	48	9.56	3.0	48	9.48	1.6	.173	.863
Empatia	48	10.08	2.5	48	10.04	1.8	.090	.929
Resolução de Problemas	48	9.75	2.9	48	10.00	2.0	-.479	.634
Auto-Conhecimento	45	9.60	2.7	45	10.40	1.8	-1.600	.115

Após a aplicação do programa, verificaram-se dados significativos nos itens da cooperação e comunicação ($M=10.15$; $DP=2.0$), da auto-eficácia ($M=10.13$; $DP=1.7$) e do auto-conhecimento ($M=10.60$; $DP=1.9$) na perceção das crianças que apresentaram médias mais altas para estas escalas (ver tabela 34):

Tabela 34 – Diferenças entre professores e crianças no 2º momento

	Professores			Crianças			<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Bem- Estar (Kids 10)	48	42.00	5.2	48	42.00	5.7	.000	1.000
Cooperação e Comunicação	48	9.35	2.3	48	10.15	2.0	-2.034	.048*
Auto-Eficácia	48	9.33	2.1	48	10.13	1.7	-2.150	.037*
Empatia	48	9.56	2.7	48	10.46	1.9	-1.917	.061
Resolução de Problemas	48	9.75	2.4	48	10.27	2.2	-1.225	.227
Auto-Conhecimento	48	9.10	2.6	48	10.60	1.9	-3.724	.001***

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

3. Discussão dos dados obtidos

A aprendizagem resulta da mudança e pela interação do indivíduo com o seu ambiente. O presente trabalho pretendeu explorar esta hipótese na perspetiva de aferir se é possível haver mudança no comportamento, atitude ou capacidade quando se submete alguém a um programa estruturado de treino, neste caso de competências sociais.

Quando se aplica um programa de sistematização de competências sociais pretende-se promover a aquisição, execução e generalização de comportamentos no sentido de melhorar o desempenho social, melhorar as interações e reduzir os problemas de comportamento (Canha & Neves, 2008). Com a pretensão de verificar estas hipóteses serão discutidos neste ponto os resultados que vão ao encontro dos objetivos estabelecidos neste trabalho.

O interesse do primeiro momento de avaliação incide na importância de verificar como se encontravam estas crianças em relação ao bem-estar (Kids 10), aos problemas emocionais, de comportamento, de relacionamento com os colegas, à hiperatividade e ao comportamento pró-social (componentes do SDQ) e aos seus recursos internos (resiliência) para que fosse possível estabelecer um termo de comparação com o segundo momento, ou seja depois da aplicação do programa, objetivo fundamental do trabalho. O que mudou ou não com a aplicação do programa fundamenta a discussão dos dados deste ponto.

O objetivo geral do presente trabalho prendeu-se com a aplicação prática de uma estrutura de intervenção que promova o desenvolvimento das competências sociais da criança com DA e sem DA, estratégia que foi desenvolvida a partir de um momento avaliativo (pré-avaliação) e que culminou num outro momento de avaliação (pós-avaliação). Com efeito, o objetivo geral estabelecido fundamentou os resultados obtidos na análise de dados.

Em relação aos objetivos mais específicos foi possível aplicar, conhecer e analisar os dados resultantes da intervenção do programa de competências sociais e analisar os resultados obtidos à luz da literatura constitui um objetivo deste ponto do trabalho.

A questão de partida equacionava o treino das competências sociais como um fator facilitador de aprendizagem e, de fato aferir se existe relação entre este treino e o processo de aprendizagem fundamenta mais um objetivo, pois o que se pretende com o treino é que a criança seja capaz de integrar e processar a informação que capta e que consiga aplicá-la em novas situações através do seu comportamento e atitudes (Moreira, 2010).

De um modo geral, as mudanças que se verificaram depois da aplicação do programa não contemplaram todos os itens que se encontravam nos questionários dos professores e das crianças como seria esperado, observou-se algumas mudanças, porém estas foram mais significativas quando se analisaram as correlações existentes entre os diversos itens.

Efetivamente, alguns itens que se esperava ver alterados no segundo momento eram mais significativos no primeiro momento na percepção dos professores, como foi o caso do comportamento pró-social que era melhor no momento de pré-avaliação o que sugere que o treino das competências é desenvolvido pelos professores, não com um formato próprio, mas incutido no trabalho diário, porque como confirmou Fonseca (2004) o processo ensino-aprendizagem deve ser potenciado através do currículo e constitui, paralelamente um processo que é influenciado por uma conjugação de múltiplos fatores.

Esta ideia também ficou evidente nos resultados das diferenças entre as turmas, sendo que na opinião dos professores a turma A revelou melhores resultados no primeiro momento em relação ao bem-estar, ao comportamento pró-social e aos recursos internos, o que deixa transparecer o trabalho desenvolvido pela professora na área das competências sociais, pois as aprendizagens não acontecem em domínios fechados, mas numa dimensão de transversalidade e de coexistência (Cruz & Fonseca, 2002), sendo expectável que as competências sociais sejam contempladas no currículo escolar de forma articulada com outros conteúdos de forma a impulsionar a aprendizagem (Melillo, Néstor, Ojeda, 2005), o que lhe atribui um contexto global e não um resultado de atos isolados (Cruz & Fonseca, 2002).

Os resultados comparativos entre os dois momentos não são esclarecedores em relação ao trabalho inerente ao currículo e desenvolvido pelos professores no primeiro momento, no entanto depois da aplicação do programa a percepção dos alunos,

nomeadamente em relação aos rapazes mudou significativamente ou seja, os rapazes evidenciaram mudanças ao nível dos recursos internos e revelaram mais qualidade de vida em relação ao seu bem-estar, o que remete para uma construção valorativa da resiliência quando sujeitos a um modelo estruturado, o que indica que a resiliência representa um processo envolvido na aprendizagem (Oliveira, 2010).

Ao analisar os resultados das raparigas constata-se que não houve mudanças significativas, no entanto o processo de aquisição de recursos resilientes nunca está concluído e é preciso dar continuidade à implementação de programas promotores de desenvolvimento pessoal e social (Anaut, 2005). Convirá referir Melillo, Néstor, Ojeda (2005) que referem existir uma lacuna no currículo escolar em relação à promoção de atitudes e comportamentos resilientes, sendo que os resultados menos significativos em relação à resiliência sugerem a necessidade de se trabalhar mais este processo na escola.

Em relação à intencionalidade comunicativa que constitui um dos objetivos específicos deste trabalho, os dados revelaram-se significativos e positivos no segundo momento na perceção dos alunos, confirmado pelos resultados dos rapazes também no mesmo momento. Assim, após a aplicação do programa de competências sociais, os alunos revelaram progressos no processo de comunicação/interação, o que pode influenciar o seu sucesso escolar e as relações futuras (Brazelton & Greenspan, 2002). De fato, o objetivo inicial pretendia ver contemplado o processo da comunicação, o que se confirmou no segundo momento na perspetiva dos alunos, pois a escola é um espaço de interação.

A reciprocidade social reflete-se no item do comportamento pró-social no questionário dos professores e os resultados nesta matéria evidenciaram predisposição para um desenvolvimento mais evidente deste item na turma A em relação à turma B no primeiro momento, mas que se modificou no segundo momento na turma B, o que parece sugerir que a turma B quando confrontada com um programa promotor de competências sociais revelou mudança através de aprendizagem que o programa lhe proporcionou. Assim, os dados parecem evidenciar o fato de ocorrer mudança que se traduz em atos e numa maior eficácia nos comportamentos (Berbaum, 1992).

De fato, o papel dos professores enquanto modelo significativo deve ser ativo no sentido de promover um ambiente cheio de oportunidades de aprender e desenvolver comportamentos pró-sociais. Neste âmbito, o professor deve implementar programas

pró-ativos no sentido de criar oportunidades para um desenvolvimento saudável da personalidade das crianças no sentido da construção da sua personalidade e na perspetiva de melhorar os seus comportamentos pró-sociais (Darjan e Lustrea, 2010).

Ainda a propósito da reciprocidade social as correlações dos resultados dos professores evidenciam uma relação significativa porque revelam um aumento do bem-estar (Kids 10), logo da qualidade de vida quando o comportamento pró-social e os recursos internos também aumentam. Pelo contrário, sempre que o bem-estar (Kids 10) aumenta, diminuem os comportamentos de risco, concretamente os sintomas emocionais, os problemas de comportamento, a hiperatividade e os problemas de relacionamento com os colegas. Estes resultados parecem confirmar a condição de mais-valia da implementação deste programa porque verifica a viabilidade do empenho, das características individuais, do meio envolvente, das oportunidades e do treino como fatores fundamentais para se aprender (Canha & Neves, 2008).

Verificar a possibilidade de desencorajar os comportamentos de risco constituiu um dos objetivos que contemplou o desenvolvimento dos recursos resilientes. Com efeito o risco existe numa relação dicotómica entre os recursos internos e os fatores de proteção (Olsson et al, 2003) o que justifica os resultados obtidos nas correlações acima referidas, numa perspetiva preventiva do risco, porque de fato observou-se que o treino promove o desenvolvimento de novas competências e sua futura aplicação em novas situações, atribuindo neste caso ao aluno competência para assumir novas atitudes e comportamentos resultantes da sua aprendizagem (Moreira, 2001). Estamos perante resultados que remetem para a possibilidade de relações positivas com o outro, cognição social adequada, ausência de comportamentos desajustados e capacidade para comportamentos sociais eficazes, ou seja a manifestação de competências sociais (Vaugh e Hogan, 1990 cit in Lopes et al, 2006).

Neste âmbito, importa referir que os resultados das correlações dos dados dos professores que incidem sobre o fator treino como uma variável da aprendizagem também se verificaram nos resultados dos dados das crianças, o que sugere uma maior significância à relação existente entre a qualidade de vida e a aprendizagem. De fato, o desenvolvimento de competências acontece de forma única e diferente em cada indivíduo, mas o importante é colocar a criança perante estruturas capazes de reduzir a sua vulnerabilidade (Assis, Pesce & Avanci, 2006).

As correlações entre os diferentes itens que constituíram o protocolo dos professores e das crianças assumiram uma forma idêntica nos dois momentos de avaliação, ou seja foram significativas na pré-avaliação e na pós-avaliação o que leva em crer que existe de fato uma relação entre o desenvolvimento das competências e o processo de aprendizagem não encerrando em si um fim, pois este processo não é estático, nem definitivo, antes pelo contrário é contínuo e propenso a proporcionar respostas adaptativas a novos contextos (Moreira, 2004) durante toda a vida. Será, por isso um processo em evolução que deve ser encarado com um desafio permanente que os professores terão de responder, pois se por um lado constituem um modelo social, logo um dos principais agentes de socialização (Dias,2004), por outro devem proporcionar aos seus alunos condições de integrar, modificar ou continuar o seu percurso comportamental e social (Lopes, 2006) de forma a promover os dois princípios que fomentam uma escola inclusiva: qualidade e equidade (Wang, 1994).

O objetivo geral contemplava a aplicação do programa em crianças com DA e sem DA, pois a perspetiva inerente ao desenvolvimento deste trabalho seria a perspetiva inclusiva. Também foi possível relacionar e estabelecer diferenças entre as crianças com DA e sem DA e aferir qual o impacto que o treino das competências teve junto de cada grupo. De um modo geral, os resultados dos professores apontam para algumas mudanças nas crianças sem DA no segundo momento, o que permite concluir que a aplicação do programa é válida para todas as crianças, porque o que se pretende é valorizar as competências de cada um de modo a possibilitar condições determinantes para um ajustamento social e sucesso escolar de todos (Lemos e Matos, 2002 cit in Candeias, 2009) e despoletar o processo de socialização em todos os alunos (Fonseca, 1994).

Em relação às mudanças mais significativas no resultado dos professores, constatou-se que as crianças sem DA apresentaram no segundo momento mais bem-estar (Kids 10) e mais facilidade para estabelecer empatia. No entanto as mesmas crianças tinham revelado melhor comportamento pró-social no primeiro momento e mantiveram dados significativos e positivos na auto-eficácia e no auto-conhecimento. As crianças com DA não apresentaram mudanças significativas, o que sugere que estas crianças precisem de mais tempo ou uma maior implementação do programa, pois de acordo com DeGeorge (1998 cit in Canha & Neves, 2008) as crianças com DA apresentam menos facilidade para criar empatias com os pares e apresentam uma maior

probabilidade para problemas de comportamento e de percepção social (National Joint Committee on Learning Disabilities cit in: Canha & Neves, 2008).

Os resultados das crianças são semelhantes: as crianças sem DA evidenciam maior bem-estar e mais capacidade para a resolução de problemas no segundo momento. As crianças com DA não apresentaram resultados significativos após a aplicação do programa. Porém estes resultados podem refletir que é necessário recorrer a recursos adicionais com estas crianças com o propósito de melhorar a sua capacidade de aprendizagem de forma a compensar o aluno nestas condições (Ainscow, 1996). De fato, a percepção dos professores e das crianças com ou sem DA não divergem, confirmando que o programa pode e deve ser aplicado a todos.

Os dados sugerem que a visão dos professores em relação às capacidades dos seus alunos é pouco significativa em relação aos recursos internos no segundo momento, resultados confirmados pelos próprios alunos o que sugere que este processo deve ser mais difundido junto dos alunos numa perspetiva curricular e sistemática, pois as professores desempenham um papel importante na redução da tensão e aumento da resiliência nos seus alunos através de apoio positivo (Abolghasemi e Varaniyab, 2010).

Quando aplicado o t-test nos resultados comparativos dos dois momentos dos dados dos professores, observou-se que a percepção dos professores melhorou em relação aos total de itens do SDQ, aos sintomas emocionais, à hiperatividade, e aos problemas de relacionamento com os colegas. Nos mesmos resultados, as crianças sem DA revelaram melhor bem-estar. As crianças com DA revelaram resultados significativos no segundo momento na sua auto-eficácia. As mudanças são mais acentuadas nas crianças sem DA, porém verifica-se que é possível aplicar o programa a todas as crianças e que estes indicadores sugerem a necessidade de valorizar as representações que os professores fazem dos seus alunos, assim como das necessidades que identificam nos mesmos (Madureira, 2005).

Relativamente aos fatores resilientes, observou-se que as raparigas são mais propensas a desenvolver comportamentos resilientes do que os rapazes, sendo provável que estes tenham mais tendência para os comportamentos de risco como confirmam alguns dados dos professores que acham que os rapazes evidenciaram mais problemas de comportamento no primeiro momento e que os continuavam a apresentar depois da aplicação do programa assim como continuavam a ter problemas de relacionamento

com os colegas. As raparigas apresentaram no segundo momento melhor comportamento pró-social o que parece indicar que os rapazes apresentam comportamentos mais externalizantes quanto à agressão e à impulsividade (Canha & Neves, 2008) e parecem necessitar de uma maior intervenção no sentido da prevenção que poderá minimizar os efeitos dos fatores de risco e promover as competências sociais destas crianças (Matos, 2005). Como concluiu Matos (2005) o género parece ser uma característica pessoal que interfere com os fatores de risco.

O treino poderá ter sucesso imediato ou não, mas perante os resultados obtidos poderá concluir-se que de fato o treino, a modelagem e o reforço são variáveis que se apresentam como estratégias eficazes para treinar as competências sociais (Kolb e Cheryl, 2003 cit in: Canha & Neves, 2008), pois as crianças que não tenham a oportunidade de estar perante a existência de equidade, ambientes securizantes (Correia, 2008) terão mais hipóteses de desenvolver comportamentos anti-sociais se não tiverem oportunidades de desenvolver as suas competências de modo a relacionarem-se com os outros e com o meio (Lopes et al, 2006). A importância de colocar a crianças perante estruturas facilitadoras de aprendizagem permite melhorar a competência pedagógica que melhora substancialmente a competência do aluno, logo aumenta as possibilidades de sucesso escolar, particularmente nas crianças com DA, porque promove a aceitação e integração social de todos os alunos (Lopes et al, 2006). Esta poderá ser a resposta para a questão de partida deste trabalho: aprender, corrigir e melhorar.

Estes programas podem ser ferramentas de formação e constituir medidas preventivas na perspetiva de prevenir comportamentos desajustados na criança, nomeadamente a agressividade. Com efeito, os programas que promovem competências sociais deveriam começar atempadamente: na educação pré-escolar ou em ambiente familiar de forma a promover comportamentos pró-ativos (Banijameli, Ahadi e Ahghar, 2010). Estamos perante a sugestão de uma intervenção precoce no âmbito das competências sociais.

CAPÍTULO IV

1. Conclusão

O ser humano é um ser social por natureza, porém isso não o capacita por si só para um desempenho social ajustado e eficaz. Ao longo do trabalho verificámos que o desenvolvimento pessoal e social depende de muitas variáveis intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo e que as competências que lhe permitem ter um comportamento ajustado têm de ser acionadas ou despoletadas. Por ordem biológica, serão acionadas pelo modelo familiar, depois pelo modelo escola, o modelo dos pares e em paralelo influenciadas pelo meio envolvente.

Com efeito, enfatizar a socialização terá repercussões na capacidade como cada um de nós organiza o mundo e se organiza numa progressiva adaptação de forma a obter qualidade de vida e bem-estar. De fato, ao longo da nossa vida vamos adquirindo estruturas que nos capacitam para uma gestão de diversos domínios do desenvolvimento como o emocional, o interpessoal, o social, o escolar e mais tarde o laboral que, inevitavelmente nos conduzem ao bem-estar e à qualidade de vida (Matos, 2005). Foi neste sentido que aconteceu este trabalho com a pretensão de aferir se, concretamente as competências sociais podem ser estimuladas através de uma estrutura sistemática de treino e reforço.

Os resultados demonstraram que existe um trabalho prévio na promoção de competências sociais, embora não estruturado realizado pelos professores e articulado nos conteúdos curriculares. A aprendizagem das competências sociais faz-se num contínuo e numa perspetiva transversal e pretende-se que possa desenvolver na criança conhecimentos possíveis de aplicar em situações novas (Moreira, 2001) de modo a promover o espírito crítico e a capacidade de decisão na resolução de problemas.

O treino mostra, efetivamente que quando aplicado contribui de forma significativa para o desenvolvimento dos mecanismos que permitem ativar as competências que são inerentes ao ser humano de modo a capacitá-lo de comportamentos e atitudes num contexto social do qual é parte integrante (Moreira, 2004). O treino de competências sociais constitui uma variável mediadora de comportamento que se traduz numa medida organizadora do comportamento humano e alcançar resultados positivos neste âmbito significa que o treino tem uma função compensatória, pois se a criança se estiver exposta a fatores de risco, necessita ter

acesso a mais fatores de proteção (Werner, 1989, 1994 cit in: Matos, 2005) que os programas de promoção de competências contemplam.

De acordo com Banijameli, Ahadi e Ahghar (2011) as crianças agressivas que se submetem a um programa promotor de competências sociais ficam melhor preparadas para abandonar este tipo de comportamento ao dar respostas mais adequadas e ao mesmo tempo lucram ao melhorar os seus padrões de comportamento. Beneficiam, assim do efeito de constância, tornando-se mais equilibradas.

De fato, os resultados apontam para indicadores significativos de aquisição de bem-estar, o que parece sugerir que a implementação do programa contribui para uma melhor qualidade de vida e quando é possível avaliar a qualidade de vida do indivíduo, é possível também determinar os métodos promotores desse bem-estar (Gaspar e Matos, 2008) e identificar os fatores de risco que neste caso concreto parecem ser o género e as crianças com DA.

A aplicação do programa evidenciou que é viável contemplar os recursos internos de forma a capacitar a criança para uma estrutura resiliente interna, capaz de se ajustar e enfrentar as adversidades ou os desafios constantes que, inequivocamente a vide lhe coloca. Como confirmou Wang (1994) existe um conjunto de variáveis que se afirmam como facilitadores de aprendizagem e é por isso importante dar especial atenção aos contextos onde acontece essa aprendizagem numa tentativa de prever ou antecipar situações novas.

Perante os resultados obtidos, o programa é uma estrutura que favorece a aprendizagem não só de crianças com DA, como de crianças sem DA, o que parece ser pertinente afirmar que se trata de um auxiliar de aprendizagem, até porque as crianças com DA integram um alto índice de insucesso escolar ou absentismo (Correia, 2008). Os resultados foram esclarecedores para as crianças sem DA, no entanto parece aceitável sugerir que as crianças com DA necessitam de um reforço maior e de recursos adicionais com o objetivo de compensar o aluno no seu processo de aprendizagem (Ainscow, 1996).

O programa foi aplicado em contexto de sala de aula e permitiu uma experiência partilhada por todos, as crianças com DA integraram diferentes grupos de trabalho nas diversas sessões. Desta forma, deu-se particular atenção aos princípios de

uma escola inclusiva, de um contexto e ambiente inclusivos: a atividade e participação que promove equidade e qualidade na aprendizagem (Wang, 1994). Desta forma o objetivo principal do trabalho foi aplicado com sucesso, pois pretendia-se aplicar um programa para todos, no mesmo contexto, com as mesmas oportunidades numa perspetiva inclusiva.

Os objetivos do trabalho contemplavam o processo da resiliência, os resultados apontam alguns indicadores de mudança de atitudes no segundo momento mais favoráveis às crianças sem DA e às raparigas, sugerindo que estes grupos desenvolvem com mais facilidade fatores protetores. Por outro lado, as crianças com DA e os rapazes parecem evidenciar mais probabilidades a desenvolver comportamentos de risco. Neste âmbito, a identificação de fatores de risco poderá indicar as estratégias e ações pedagógicas a desenvolver de forma a promover qualidade de vida e saúde, logo bem-estar (Nutbeam, 1998 cit in Matos, 2005) nestes grupos mais propensos a desenvolver fatores de risco que constituem barreiras ao seu processo de aprendizagem.

Na verdade e como a amostra do trabalho incide em crianças do 4º ano do 1º ciclo, os resultados também parecem sugerir a necessidade da intervenção precoce junto dos grupos mais influenciáveis pelos fatores de risco, nomeadamente as crianças com DA e os rapazes. De fato, a intervenção precoce tem duas funções fundamentais: previne problemas emocionais e promove as competências sociais no sentido de desenvolver nas crianças ferramentas que lhes permitam lidar com a adversidade e estabelecer relações ajustadas, ou seja torná-las mais resilientes (Simões et al, 2009).

Estes programas podem ser ferramentas de formação e constituir medidas preventivas na perspetiva de prevenir comportamentos desajustados na criança, nomeadamente a agressividade. Com efeito, os programas que promovem competências sociais deveriam começar atempadamente: na educação pré-escolar ou em ambiente familiar de forma a promover comportamentos pró-ativos (Banijameli, Ahadi, Ahghar, 2010). Estamos perante a sugestão de uma intervenção precoce no âmbito das competências sociais.

1.1. Reflexões finais

1.1.1. Limitações ao estudo

Como todos os trabalhos de investigação, o presente trabalho também se confrontou com algumas limitações, que não constituíram barreiras definitivas à sua realização. No entanto, perante um conjunto de itens com resultados pouco ou nada significativos, sugere que a amostra deverá ser maior, pelo menos nas crianças com NEE ou DA de forma a obter resultados mais significativos em relação à aprendizagem destas crianças.

O espaço e o tempo também constituíram limites ao desenvolvimento do trabalho, pois a investigadora deparou-se com entraves profissionais que não lhe permitiram procurar outra amostra ou ter mais tempo de forma a desenvolvê-lo em tempo útil.

Porém, estas limitações não retiraram a essência do trabalho que permite concluir que, de fato uma estrutura sistemática e estruturada aplicada às crianças é um auxiliar de aprendizagem que lhes permite desenvolver competências.

1.1.2. Propostas futuras

A escola e a sociedade de hoje confrontam-nos com desafios que já não são os de outrora, os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e as respostas competentes que temos de dar em termos de comportamento e atitudes conferem à escola uma importância maior no seu papel de agente educativo e modelo social, pois a diversidade de alunos e a exigência social assim o justificam.

Assim, o desenvolvimento deste trabalho deixa pistas úteis de aplicar no futuro: a formação de professores na área das competências sociais, a intervenção precoce, a continuidade da aplicação do programa como auxiliar de aprendizagem.

É inegável que a formação contínua de professores é cada vez mais essencial à intervenção pedagógica. Os resultados deste trabalho sugerem que os professores contemplam as competências sociais nas suas estratégias pedagógicas diárias, mas não de forma estruturada e contemplada como conteúdos próprios no currículo. Fica a sugestão de que é necessário os professores se especializarem nesta área, de forma a utilizarem os instrumentos com objetivos definidos e ajustados às necessidades destas crianças, pois parece ser pertinente afirmar que todos precisam de desenvolver as suas competências, sejam elas cognitivas, emocionais, ou sociais. De acordo com Melillo, Néstor e Ojeda (2005) existe uma lacuna na escola acerca da questão aqui lançada sobre a promoção de atitudes e comportamentos resilientes e decerto que o modelo escola e professores terão de mudar esta lacuna e edificar um espaço próprio para promover o desenvolvimento pessoal e social.

Fica também em aberto a necessidade para a intervenção precoce que é muito importante nas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas não menos importante nas crianças que não as têm. A intervenção precoce assume um papel de prevenção nos fatores de risco, ajudando a identificá-los e a encontrar respostas para problemáticas já existentes ou emergentes (Matos, 2005).

Os resultados do programa deixam, também em aberto a continuidade da sua aplicação, pois sugere que o treino, a sistematização e o reforço constituem princípios que promovem a aprendizagem. Nesta perspetiva o programa constitui um auxiliar que não poderá ser descartado, pois ao promover competências sociais, promove igualmente o desenvolvimento global da criança.

A escola constitui um ambiente essencial para a socialização. Constitui, também um regulador de comportamento social, tendo a missão de educar as respostas emocionais e dar especial atenção ao desenvolvimento das competências sociais de todos os alunos (Darjan, Lustrea, 2010). Visando, assim a manutenção da saúde e o sucesso da funcionalidade numa perspetiva adaptativa e em contexto, por vezes adverso (Garmezy,1993, Luthar, Cicchetti, Becki, 2000 cit in Mukhopadhyay, 2010), mas sempre promovendo a aprendizagem num ambiente de qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abolghasemi, A., Varanyab, T. (2010). Resilience and perceived stress: predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia-social and behaviour sciences*,5, 748-752.

<http://www.info.sciverse.com/sciencedirect>

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Edições UNESCO

Anaut, M. (2005). *A resiliência. Ultrapassar traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.

Assis, S., Pesce, R., Avanci, J. (2006). *Resiliência. Enfatizando a proteção dos adolescentes*. UNICEF. Porto Alegre: Artmed.

Banijameli, A. G., Ahadi H., Ahghar G. (2011). The investigation of the effectiveness of social skill training in theory of mind improvement in aggressive students and the assessment of its effective stability. *Procedia-social and behaviour sciences*, 30, 1519-1525.

<http://www.info.sciverse.com/sciencedirect>

Barbot, M., Camatarri, G. (2001). *Autonomia e aprendizagem: a inovação na formação*. Porto: Rés.

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Saber Mais. Lisboa: Dinalivro.

Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Brazelton, T.B., Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. 5ª edição. Lisboa: Editorial Presença.

Candeias, A. (2009). *Educação Inclusiva: concepções e práticas*. CIEP. Évora: Universidade de Évora.

Canha, L. N., Neves, S. M. (2008). *Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais*. Manual prático. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.

- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Coleção Impato Educacional. Porto: Porto Editora.
- Cyrułnik, B. (2001). *Resiliência. Essa inaudita capacidade de construção humana*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cruz, V., Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Darjan, I., Lustrea, A. (2010). Promoting social competence development to reduce children`s social aggression. *Procedia Social and Behaviour Sciences* 2, 3297-3302.
- <http://www.info.sciverse.com/sciencedirect>
- Dias, F. N. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano. Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fischer, G. (2002). *Os conceitos fundamentais da psicologia social. Epigénese do desenvolvimento e Psicologia*. Lisboa: Instituto Piaget
- Fonseca, V. (1999). *Aprender a Aprender. A educabilidade cognitiva*. Lisboa: Notícias Editorial (2ª edição)
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editores (3ª edição).
- Formosinho, J., Lino, D., Niza, (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. 3ª ed. Porto: Porto Editora (3ª edição)

Gaspar, T., Matos, M. & Aventura Social e Saúde (2008). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes*. Versão portuguesa dos instrumentos Kidscreen 52. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.

Goodman(1997).

<http://www.sdqinfo.org/py/doc/b3.py?language=Portugueseqz%28Portugal>

Hill, M., Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo (2ª edição)

Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Ministério da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição de Autor.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., Quinn, M. (2006). *Competências Sociais. Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Coleção Psicologia Escolar. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Luthar, S., Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Dev Psychopathol* 12 (4), 857-885.

Macedo. L. (2005). *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed.

Martins, M. H. (2007). *Resiliência: para além da adversidade e do risco*. Comunicação publicada nas atas do II Congresso Família, Saúde e Doença Modelos, Investigação e Prática em diversos contextos de saúde. Braga: Universidade do Minho.

Marques, R. (1991).

https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:j6LcrWyvd1YJ:www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/Conceito%2520de%2520resili%25C3%25Ancia.pdf+ramiro+marques+resili%25C3%25Ancia&hl=pt-PT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESg2tHuc0EdmdYZCxd89f8V-nSCfuVvCgliV73kpSu99iSYfjs0fnEmEegY3C-UJnRX3owS1iidmL0op8uk92cN-l88gbbL1NN33F8vK4eZjFYFHn4vUrV15zHH-AwgC_9B0R6vL&sig=AHIEtbRzHXiUphYPVbuvTkMTzY9FTd49jg

- Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S. (2000). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Aventura Social & Risco. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana/Instituto de Reinserção Social. Ministério da Justiça.
- Matos, M. (2005). *Comunicação, Gestão de conflitos e Saúde na escola*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Melillo, A., Néstor, E., Ojeda, S. (2001). *Resiliência, descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC.
- Moreira, P. A. (2001). *Para uma prevenção que previna*. Coimbra: Quarteto.
- Moreira, P. (2004). *Ser professor: competências básicas...3. Emoções positivas e regulação emocional. Competências sociais e assertividade*. Coleção Crescer a brincar. Porto: Porto Editora.
- Mukhopadhyay, L. (2010). Development of resilience among school children against violence. *Procedia Social and Behaviour Sciences* 5, 455-458.
<http://www.info.sciverse.com/sciencedirect>
- Oliveira, A. (2010). *Resiliência para principiantes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Olson, C., Bond, L., Burns, J., Vella-Brodrick, Sawyer, S. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of adolescent* 26, 1-11.
- Pereira, L. M., Simões, C. (2005). *Atitudes face à diferença*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Raposo, N., Bidarra, M., Festas, M. (1998). *Dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Simões, C., Matos. M., Tomé, G., Ferreira, M., Diniz, J. & Equipa Projeto Aventura Social (2009). *Risco e resiliência em adolescentes com NEE. Da teoria à prática.* Cruz Quebrada: FMH.
- Simões, C., Matos. M., Tomé, G., Ferreira, M., Diniz, J. & Equipa Projeto Aventura Social (2009). *Risco e resiliência em adolescentes com NEE- Estado da arte.* Cruz Quebrada: FMH.
- Simões, C., Matos. M., Tomé, G., Ferreira, M., Diniz, J. & Equipa Projeto Aventura Social (2009). *Ultrapassar adversidades e vencer desafios: manual de promoção da resiliência na adolescência.* Cruz Quebrada: FMH, Fundação para a ciência e a tecnologia, Ministério da ciência e do ensino superior.
- Tanguay, P. B. (2007). *Dificuldades de Aprendizagem não verbais na escola. Ensinar alunos com DANV, Síndrome de Asperger e condições associadas.* Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Tavares (2002). *Resiliência e educação.* São Paulo: Cortez Editora (3ª edição).
- Wang, M. (1994). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais: acesso e equidade. XXV, 2, 287-297. Salamanca: UNESCO.

(O presente trabalho cumpre as normas do novo acordo ortográfico)

ANEXOS

ANEXO I

Pedido de autorização

Solicito autorização para a realização de um trabalho de investigação no âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo e motor) da Escola Superior de Educação João de Deus que consiste na aplicação de um programa estruturado de competências sociais. Este estudo tem como objetivo perceber se existe relação entre o treino das competências sociais e o processo de aprendizagem.

Aspetos éticos considerados:

- Anonimato
- Confidencialidade
- Liberdade de participar ou desistir
- Análise de grupo

Para que o seu educando participe neste estudo é necessária a sua autorização.

Autorizo

Não autorizo (riscar o que não interessa)

Que o meu educando participe no estudo acima mencionado.

Assinatura do encarregado de educação: _____

Data: ___/___/___

Obrigado pela sua colaboração.

ANEXO II

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL-DOMÍNIO MOTOR E COGNITIVO

PEDIMOS A TUA COLABORAÇÃO PARA ESTE ESTUDO. RESPONDE ÀS QUESTÕES SEGUINTE COM A MÁXIMA SINCERIDADE. AS TUAS RESPOSTAS SÃO ANÓNIMAS E CONFIDENCIAIS. OBRIGADA.

1. Género? a) Rapaz b) Rapariga

2. Idade? _____ Data de nascimento? ____/____/____

3. A preencher pelo/a aluno (a):

KIDSCREEN – 10 (adaptado para a população portuguesa por Gaspar, & Matos, 2008)

Por favor lê todas as questões cuidadosamente. Que resposta vem primeiro à tua cabeça? Escolhe e assinala a resposta mais adequada ao teu caso.

Lembra-te: Isto não é um teste, portanto não existem respostas erradas. É importante que respondas a todas as questões. Quando pensas na tua resposta, por favor, tenta pensar na tua última semana.

➤ **Pensa na última semana ...** (Assinala uma resposta para cada linha)

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Tens-te sentido bem e em forma?					
Sentiste-te cheio (a) de energia?					
Sentiste-te triste?					
Sentiste-te sozinho?					
Tiveste tempo suficiente para ti próprio?					
Foste capaz de fazer atividades que gostas no teu tempo livre?					
Os teus pais trataram-te com justiça?					
Divertiste-te com os teus/tuas amigos (as)?					
Foste bom aluno na escola?					
Sentiste-te capaz de prestar atenção?					

Healthy Kids Resilience Assessment Module (Version 6.0)

(Versão adaptada à população portuguesa por Helena Martins, 2002)

Lê cuidadosamente cada afirmação e faz uma cruz na coluna que melhor indica como te sentes face ao que é afirmado. As seguintes afirmações são sobre a tua personalidade

✓ Ao nível da personalidade...

	Totalmente falso	Um pouco certo	Bastante certo	Muito certo
...sinto-me triste quando vejo que outra pessoa sofre, porque alguém a magoou.				
...tento compreender as dificuldades das outras pessoas.				
...quando preciso de ajuda, encontro alguém com quem falar.				
...eu sei onde posso encontrar ajuda quando tenho um problema.				
...tento resolver os problemas falando com alguém sobre eles.				
...sou capaz de resolver os meus problemas.				
...consigo fazer tudo, desde que tente.				
...sou capaz de trabalhar com alguém cujas opiniões sejam diferentes das minhas.				
...há muitas coisas que faço bem.				
...gosto de trabalhar em conjunto com outros alunos da minha idade.				
...defendo os meus direitos sem ofender os outros.				
...tento compreender como é que as outras pessoas pensam e sentem.				
...a minha vida tem objetivos.				
...compreendo a minha maneira de ser e os meus sentimentos.				
...compreendo porque faço o que faço.				
...tenho planos e objetivos para o meu futuro.				

Muito obrigada pela tua colaboração!

ANEXO III

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL-DOMÍNIO MOTOR E COGNITIVO

PEDIMOS-LHE QUE RESPONDA ÀS QUESTÕES SEGUINTES COM A MÁXIMA SINCERIDADE. AS SUAS RESPOSTAS SÃO ANÓNIMAS E CONFIDENCIAIS. OBRIGADA.

1. Género (da criança)? a) Rapaz b) Rapariga

2. Idade (da criança)? _____ Data de nascimento (da criança)? _____/_____/_____

3. A preencher pelo/a professor/a responsável:

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento da criança nos últimos seis meses.

SDQ (Golstein, 1980)			
	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros			
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca para quieto/a			
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos			
Partilha facilmente com outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)			
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras			
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho(a)			
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam			
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado (a)			
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente			
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos			
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga			
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as			
Anda muitas vezes triste ou desanimado(a), ou choroso(a)			
Em geral as crianças gostam dele(a)			
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar			
Em situações novas é receoso (a), muito agarrado(a) e pouco seguro(a)			
É simpático (a) e amável com crianças mais pequenas			
Refila frequentemente com os adultos			
As outras crianças metem-se com ele (a), ameaçam-no(a) ou intimidam-no(a)			
Sempre pronto(a) ajudar os outros (pais, professores e outras crianças)			
É capaz de parar e pensar antes de fazer as coisas			
Pode ser mau/á para os outros			
Dá-se melhor com os adultos do que com outras crianças			
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade			
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção			

KIDSCREEN – 10

(adaptado para a população portuguesa por Gaspar, & Matos, 2008)

Professores, Como é o(a) seu(sua) aluno(a)? Como é que ele(a) se sente? É isso que queremos saber através de si, por favor responda às seguintes questões com todo o seu conhecimento, assegurando que as suas respostas refletem a perspetiva do(a) seu(sua) aluno(a). Por favor tente recordar as experiências do(a) seu (sua) aluno(a) na última semana.

➤ **Pense na última semana ...**

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
O seu (sua) aluno(a) sentiu-se bem e forma?					
O seu (sua) aluno(a) sentiu-se cheio (a) de energia?					
O seu (sua) aluno(a) sentiu-se triste?					
O seu (sua) aluno(a) sentiu-se sozinho?					
O seu (sua) aluno(a) teve tempo suficiente para ti próprio?					
O seu (sua) aluno(a) tem sido capaz de fazer atividades que quer no tempo livre?					
O seu (sua) aluno(a) sentiu que os pais o(a) trataram com justiça?					
O seu (sua) aluno(a) divertiu-se com outros rapazes e raparigas?					
O seu (sua) aluno(a) foi bom aluno (a) na escola?					
O seu (sua) aluno(a) sentiu-se capaz de prestar atenção?					

Healthy Kids Resilience Assessment Module (version 6.0)
(Versão adaptada à população portuguesa por Helena Martins, 2002)

Este questionário averigua factores de resiliência relacionados com o(a) seu(sua) aluno(a), nomeadamente recursos internos (como a empatia, resolução de problemas, autoconhecimento...).

É importante que procure dar a resposta como se fosse o(a) aluno(a) a responder, pondo-se na sua perspetiva.

Leia cuidadosamente cada afirmação e faça uma cruz na coluna que melhor indica como o(a) aluno(a) se sente face ao que é afirmado.

As seguintes afirmações são sobre a personalidade do(a) aluno(a)

➤ Ao nível da personalidade, o/a aluno/a...

	Totalmente falso	Um pouco certo	Bastante certo	Muito certo
...sente-se triste quando vê que outra pessoa sofre, porque alguém a magoou				
...tenta compreender as dificuldades das outras pessoas				
...quando precisa de ajuda, encontra alguém com quem falar				
...sabe onde pode encontrar ajuda quando tem um problema				
...tenta resolver os problemas falando com alguém sobre eles				
...é capaz de resolver os seus problemas				
...pensa que consegue fazer tudo, desde que tente				
...é capaz de trabalhar com alguém cujas opiniões sejam diferentes das suas				
...pensa que há muitas coisas que faz bem				
...gosta de trabalhar em conjunto com outros alunos da sua idade				
...defende os seus direitos sem ofender os outros				
...tenta compreender como é que as outras pessoas pensam e sentem				
...tem objetivos na vida				
...compreende a sua própria maneira de ser e os seus sentimentos				
...compreende porque faz o que faz				
...tem planos e objetivos para o seu futuro				

O aluno/a tem alguma dificuldade de aprendizagem ou necessidade educativa específica. Se sim, referia-a:

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO IV

APRESENTAÇÃO GERAL DO PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS POR SESSÕES

Componente	Objetivo	Sessão	Tempo	Atividades	Alunos presentes	Turma
Cooperação e comunicação	Aperfeiçoar as capacidades de comunicação	1	50m	1,2,3	23	B
		1	50m	1,2,3	24	A
Cooperação e comunicação Empatia	Aperfeiçoar as capacidades de comunicação	2	50m	4,1	23	B
	Promover a capacidade de reconhecer e compreender os sentimentos dos outros	2	50m	4,1,2	24	A
Empatia	Promover as capacidades de reconhecer e compreender os sentimentos dos outros	3	50m	2,3,4	23	B
		3	50m	3,4	24	A
Resolução de problemas	Promover a capacidade de resolução de problemas através do trabalho de análise de problemas, suas alternativas e consequências	4	50m	1,2	23	B
		4	50m	1,2,3	25	A
		5	50m	3,4	23	B
		5	50m	3,4	25	A
Auto-eficácia Auto-conhecimento	Reconhecer situações geradoras de stress e identificar estratégias para lidar com o stress	6	50m	1,2,3	23	B
	Promover o auto e heteroconhecimento	6	50m	1,2,3	25	A
		7	50m	4,1,2	23	B
		7	50m	4,1,2	25	A
Auto-conhecimento	Promover o auto e heteroconhecimento	8	50m	3,4	22	B
		8	50m	3,4	25	A
Objetivos e aspirações	Refletir sobre os planos de vida futuros e sua importância ao longo da nossa vida	9	50m	1,2,3	23	B
		9	50m	1,2,3	25	A
Objetivos e aspirações Auto-estima	Refletir sobre os planos de vida futuros e sua importância ao longo da nossa vida	10	50m	3,4,1	23	B
	Promover os sentimentos de valor nas diversas esferas do autoconceito	10	50m	3,4,1	24	A
Auto-estima	Promover os sentimentos de valor nas diversas esferas do autoconceito	11	50m	2,3,4	23	B
		11	50m	2,3,4	25	A

APRESENTAÇÃO GERAL DO PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS POR ATIVIDADES

Componentes	Atividades
Cooperação e comunicação	Atividade 1- Encontra alguém que...
	Atividade 2- Expressar sentimentos
	Atividade 3- Comunicação não verbal
	Atividade 4- A nossa história
Empatia	Atividade 1- Amizade e sentimentos
	Atividade 2- Procurar ajuda
	Atividade 3- Prós e contras
	Atividade 4- Como os outros se sentem
Resolução de problemas	Atividade 1- Lidar com os problemas
	Atividade 2- Os problemas de Joana
	Atividade 3- Resolver o problema
	Atividade 4- Lado positivo, lado negativo
Auto-eficácia	Atividade 1- Reconhecer situações stressantes
	Atividade 2- Estratégias para lidar com o stress
	Atividade 3- Ameaças e desafios
	Atividade 4- Sou capaz...
Auto-conhecimento	Atividade 1- Cartões de identificação
	Atividade 2- Características pessoais
	Atividade 3- Meu objeto preferido
	Atividade 4- A minha t-shirt
Objetivos e aspirações	Atividade 1- O que eu quero e o que querem de mim
	Atividade 2- As profissões mais procuradas
	Atividade 3- A linha do futuro
	Atividade 4- o meu filme preferido
Auto-estima	Atividade 1- Características pessoais
	Atividade 2- Minhas qualidades únicas
	Atividade 3- Caixa de elogios
	Atividade 4- Círculo de afirmação