



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

Asperger... Tu ou Eu?

Contributos de um Programa de Treino de Competências
Pessoais e Sociais na Inclusão de um Aluno
com Síndrome de Asperger

Paula Cristina Ramos Martins

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em
Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Orientador: Professor Doutor João Casal, Instituto Superior de Ciências Educativas

Abril, 2014



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

Asperger... Tu ou Eu?

Contributos de um Programa de Treino de Competências
Pessoais e Sociais na Inclusão de um Aluno
com Síndrome de Asperger

Paula Cristina Ramos Martins

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em
Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Orientador: Professor Doutor João Casal, Instituto Superior de Ciências Educativas

Abril, 2014

À minha filha Mariana, à minha mãe e ao Nuno.

AGRADECIMENTOS

Este espaço é dedicado àqueles que deram a sua contribuição para que esta Dissertação fosse realizada. A todos eles deixo aqui o meu agradecimento sincero.

Agradeço ao Professor João Carlos Vieira Casal, orientador científico deste estudo, a forma como orientou o meu trabalho. Obrigada por ouvir sempre com interesse e ânimo todas as questões, dúvidas e problemas que surgiam durante o processo de reflexão, pelas suas recomendações e sugestões valiosas, pela exigência e rigor científico e pela cordialidade com que sempre me acompanhou.

Gostaria também de expressar os meus agradecimentos à Diretora do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, em Évora, docentes e alunos que participaram no estudo, pela colaboração concedida na recolha de dados e na intervenção.

São também dignos de uma nota de apreço os colegas de trabalho que me acompanharam neste projeto e, em particular, à Conceição Frango, à Céu Riço, à Maria José Figueiras e à Sandra Catarino pela amizade, pelo incentivo e pela boa disposição.

Por último, uma palavra especial à minha mãe, à minha filha Mariana pelo tempo a menos que lhe dediquei no período da elaboração deste trabalho e ao Nuno pela paciência. Obrigada pela vossa compreensão, pelo apoio, pelo carinho, pela motivação e por estarem *sempre* presentes.

RESUMO

Partindo do princípio de que a escola se deve assumir como um espaço de aprendizagem e crescimento de todos e para todos, procura-se refletir sobre práticas inclusivas. Tomando como base o Estudo de Caso de um aluno com Síndrome de Asperger, as sociometrias aplicadas na turma, a análise documental dos Conselhos de Turma e os questionários aplicados a professores e alunos reflete-se aqui sobre o valor inclusivo do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais aplicado na turma do aluno em estudo. Um Programa que, baseado nos princípios da democraticidade, da cooperação e da inclusão, se propõe a oferecer respostas adequadas às exigências que a Educação, na procura de acompanhar a evolução social, económica e cultural assim impõe.

Para além do enfoque sobre a Síndrome de Asperger, o Enquadramento Teórico centra-se ainda nas temáticas do Desenvolvimento Moral e dos Programas de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais.

A Metodologia aplicada no estudo inclui a formulação do problema, de onde surge a principal questão a investigar, os objetivos do estudo, a sua caracterização, a caracterização da amostra e dos instrumentos aplicados. Além destes procede-se ainda à descrição do programa aplicado (sua estrutura e caracterização), bem como dos registos de observação e avaliação das várias sessões. A informação recolhida foi trabalhada com base no estudo sociométrico, na análise documental, na análise de conteúdo das perguntas abertas dos questionários e análise percentilica das restantes. Uma vez expostos os procedimentos utilizados no estudo, procede-se ainda à Descrição e Discussão dos Resultados que sustentam um conjunto de considerações finais, as quais dão forma à Conclusão.

“Asperger...Tu ou Eu?” Esta é a questão de partida. Se é certo que os indivíduos com Síndrome de Asperger sentem dificuldade no relacionamento social, não sentirão os seus colegas dificuldades iguais? Afinal ninguém os ensinou a lidar com tal síndrome. Não teremos todos (cidadãos com Síndrome de Asperger e restantes), em determinados momentos das nossas vidas, dificuldades de comunicação?

Palavras-Chave: Síndrome de Asperger, Desenvolvimento Moral, Treino de Competências Pessoais e Sociais e Inclusão.

ABSTRACT

Assuming that the school must be a space for learning and growth from all and for all, it was done a reflection on inclusive practices. Based on a case study of a student with Asperger's Syndrome, the sociometries techniques applied in class, the documentary analysis of class councils and questionnaires applied to teachers and students; it is being done a research and study on the inclusive value of the personal and social skills training program, applied to the class of the student "being studied". A program that, based on the principles of democracy, cooperation and inclusion, proposes to provide appropriate answers to the demands of education, in its search to follow and monitor the social, economic and cultural developments and evolution.

Besides the focus on Asperger's Syndrome, the Theoretical Framework focuses also in other issues such as Moral Development and the Development of Personal and Social Skills Programs.

The methodology applied in the study includes the problem formulation, from where the main question arises to investigate the study goals, its characterization, the characterization of the sample and the research tools. Besides all of that it is also done the description of the applied program (its characterization and structure) as well as records of observation and evaluation of the various and different sessions. The information collected was used based on sociometric study, in document analysis, content analysis of "open-ended questions" of the questionnaires and percentile analysis of the remaining questions. Once exposed the procedures used in the study, it still has to be done the description and discussion of the results that support a final set of considerations, which lead to the conclusion.

"Asperger ... Me or You?" This is the point of departure. If it is true that individuals with Asperger's Syndrome have difficulty in social relationships, would not his colleagues feel the same difficulties? After all nobody taught them to deal with such syndrome. Do not we all (people with Asperger's Syndrome and others) have, in certain moments of our lives, communication difficulties?

Key words: Asperger's Syndrome, Moral Development; Personal and Social Skills Training and Inclusion.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Índice

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	IV
ABSTRACT.....	V
Índice.....	VI
Índice de Figuras	VIII
Índice de Quadros.....	VIII
Índice de Gráficos	IX
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico.....	4
2.1. Síndrome de Asperger	4
2.1.2. síndrome de asperger e autismo.....	7
2.1.3. caraterísticas da síndrome de asperger: principais dificuldades associadas.	8
2.1.4. etiologia.	10
2.1.5. diagnóstico.....	14
2.1.6. diagnóstico diferencial.....	16
2.1.7. prevalência/ incidência.....	18
2.1.8. intervenção pedagógica.	18
2.2. Desenvolvimento Moral	27
2.2.1. a teoria de Kohlberg: uma perspetiva desenvolvimentista.....	27
2.3. O Treino de Competências Pessoais e Sociais	31
2.3.1. conceito de competência social.	31
2.3.2. competência social e relações sociais na pessoa com necessidades educativas especiais.....	32
2.3.3. o défice em aptidões sociais.	34
2.3.4. os programas de treino de aptidões sociais.	35
2.4. Outros estudos	41
3. Metodologia	44
3.1. Formulação do problema.....	44

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

3.1.1. questão da investigação.	44
3.2. Objetivos do Estudo	46
3.2.1. objetivo geral.	46
3.2.2. objetivos específicos.	46
3.3. Tipo de Estudo	47
3.4. Sujeitos/ Amostra	50
3.5. Instrumentos.....	54
3.5.1. teste sociométrico.	55
3.5.2. análise documental.	57
3.5.3. questionário.	58
3.5.4. programa de treino de competências pessoais e sociais.	65
3.5.5. registos de avaliação das sessões.	71
3.5.6. tratamento de dados.	73
3.6. Procedimentos	75
4. Resultados.....	79
4.1. Descrição dos Resultados	79
4.1.1. descrição dos resultados obtidos na avaliação inicial.....	79
4.1.2. descrição dos resultados obtidos na aplicação do programa.	101
4.1.3. descrição dos resultados obtidos na avaliação final.	107
4.2. Discussão dos Resultados	129
4.2.1. 1ª dimensão: análise da aplicação do programa.	129
4.2.2. 2ª dimensão: análise por comparação entre as avaliações inicial e final.	132
4.2.3. 3ª dimensão: triangulação – relação entre a análise da aplicação do programa e os dados recolhidos das avaliações inicial e final	145
5. Conclusão.....	148
6. Referências Bibliográficas.....	154
7. Bibliografia	159
8. Anexos.....	VOL.II
9. Apêndices.....	VOL.II

Índice de Figuras

Figura 1: Fatores neurobiológicos associados à origem da síndrome de asperger.14

Figura 2: Modelo da Competência Social – Adaptado de Burton, Kagan e Clements (1995)37

Figura 3: Modelo da Competência Social – Adaptado de McFall, Felner, Lease e Phillips38

Figura 4: Modelo do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais.....38

Índice de Quadros

Quadro 1: Intolerância à alteração de rotinas.....21

Quadro 2: Dificuldades na interação social22

Quadro 3: Interesses restritos23

Quadro 4: Vulnerabilidade social23

Quadro 5: Hipersensibilidade sensorial.....24

Quadro 6: Dificuldades de concentração24

Quadro 7: Dificuldades de coordenação25

Quadro 8: Dificuldades académicas.....25

Quadro 9: Dificuldades ao nível da linguagem26

Quadro 10: Estratégias de Intervenção de acordo com o tipo de défice.....39

Quadro 11: Unidades, Temas e Conteúdos da Área da Consciência Pessoal e Social....68

Quadro 12: Unidades, Temas e Conteúdos da Área do Comportamento Social.69

Quadro 13: Unidades, Temas e Conteúdos da Área de Planeamento e Estratégia.70

Quadro 14: Autoavaliação de A6 às perguntas do Grupo I do Questionário84

Quadro 15: Avaliação de A6 aos colegas nas perguntas do Grupo I do Questionário.....84

Quadro 16: Avaliação dos colegas a A6 nas perguntas do Grupo I do Questionário - Consciência Pessoal e Social.....85

Quadro 17: Autoavaliação de A6 às perguntas do Grupo II do Questionário - Comportamento Social86

Quadro 18: Análise de Conteúdo da P. 3.299

Quadro 19: Análise de Conteúdo da P. 4.1100

Quadro 20: Análise de Conteúdo da P. 4.2.....101

Quadro 21: Calendarização e Temáticas abordadas nas Sessões102

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

<i>Quadro 22: Autoavaliação de A6 às perguntas do Grupo I do Questionário -Consciência Pessoal e Social</i>	112
<i>Quadro 23: Avaliação de A6 aos colegas nas perguntas do Grupo I do Questionário - Consciência Pessoal e Social</i>	113
<i>Quadro 24: Avaliação dos colegas a A6 nas perguntas do Grupo I do Questionário - Consciência Pessoal e Social</i>	113
<i>Quadro 25: Autoavaliação de A6 às perguntas do Grupo II do Questionário - Comportamento Social</i>	114
<i>Quadro 26: Análise de Conteúdo da P. 3.2</i>	127
<i>Quadro 27: Análise de Conteúdo da P. 4.1</i>	128
<i>Quadro 28: Resumo comparativo das respostas ao Grupo II do questionário</i>	137
<i>Quadro 29: Quadro comparativo da autoavaliação no Grupo I do questionário</i>	141
<i>Quadro 30: Comparação dos resultados da avaliação de A₆ aos seus colegas no Grupo I do questionário</i>	142
<i>Quadro 31: Comparação dos resultados da avaliação dos colegas a A₆ no Grupo I do questionário</i>	143
<i>Quadro 32: Comparação dos resultados da Autoavaliação de A6 no Grupo II do questionário</i>	144
<i>Quadro 33: Comparação dos resultados da Autoavaliação dos restantes colegas no Grupo II do questionário</i>	145

Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1: Respeito os colegas</i>	86
<i>Gráfico 2: Respeito os professores e outros adultos</i>	86
<i>Gráfico 3: Respeito os materiais e os equipamentos</i>	87
<i>Gráfico 4: Ajudo os meus colegas</i>	87
<i>Gráfico 5: Sou violento(a)/ agressivo(a)</i>	87
<i>Gráfico 6: Sou mal-educado(a)</i>	88
<i>Gráfico 7: Sou egoísta</i>	88
<i>Gráfico 8: Aceito a crítica</i>	88
<i>Gráfico 9: Partilho com os colegas os meus gostos e opiniões</i>	89
<i>Gráfico 10: Deixo-me influenciar pela opinião dos outros</i>	89
<i>Gráfico 11: Tempo de serviço</i>	90

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Gráfico 12: Formação inicial	90
Gráfico 13: Formação Especializada em Educação Especial.....	91
Gráfico 14: Frequência em ação de formação no	91
Gráfico 15: Frequência em ação de formação no	92
Gráfico 16: Aproveitamento global da turma no domínio das aprendizagens.....	92
Gráfico 17: Aproveitamento global da turma no domínio das competências pessoais e sociais (comportamento social).....	93
Gráfico 18: Indisciplina na turma.....	93
Gráfico 19: Entreajuda.....	94
Gráfico 20: Atividade(s) que gostam mais de realizar	94
Gráfico 21: Espírito de competição	95
Gráfico 22: Consegue identificar na turma algum potencial líder?.....	95
Gráfico 23: Potenciais líderes e contextos de liderança	96
Gráfico 24: Consegue identificar na turma alguma rejeição?	96
Gráfico 25: Potenciais rejeições e contextos de rejeição	97
Gráfico 26: Grau de concretização das sessões	103
Gráfico 27: Grau de cumprimento dos objetivos	103
Gráfico 28: Ocorrências a registar (Turma/Grupo)	104
Gráfico 29: Ocorrências a registar (aluno em estudo).....	105
Gráfico 30: Avaliação das Sessões pela Turma.....	106
Gráfico 31: Avaliação das Sessões pelo aluno em estudo	107
Gráfico 32: Respeito os colegas	114
Gráfico 33: Respeito os professores e os outros adultos	115
Gráfico 35: Ajudo os meus colegas.....	115
Gráfico 34: Respeito os materiais e os equipamentos	115
Gráfico 36: Sou violento(a)/ agressivo(a).....	116
Gráfico 37: Sou mal-educado (a).....	116
Gráfico 38: Sou egoísta	116
Gráfico 39. Aceito a crítica.....	117
Gráfico 40: Partilho com os meus colegas os meus gostos e opiniões	117
Gráfico 41: Deixo-me influenciar pela opinião dos outros.....	117
Gráfico 42: Tempo de serviço.....	118
Gráfico 43: Formação Inicial	119
Gráfico 44: Formação Especializada em Educação Especial.....	119
Gráfico 45: Frequência em ação de formação no âmbito da Educação Especial.....	120
Gráfico 46: Frequência em ação de formação no âmbito da temática do autismo	120

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Gráfico 47: Aproveitamento global da turma no domínio das aprendizagens.....121

Gráfico 48: Aproveitamento global da turma no domínio das competências pessoais e sociais (comportamento social).....121

Gráfico 49: Indisciplina na turma.....122

Gráfico 50: Entreajuda122

Gráfico 51: Atividade(s) que gostam de realizar.....123

Gráfico 52: Espírito de competição123

Gráfico 53: Consegue identificar na turma algum potencial líder?.....124

Gráfico 54: Potenciais líderes e contextos de liderança124

Gráfico 55: Consegue identificar na turma alguma rejeição?125

Gráfico 56: Potenciais rejeições e contextos de rejeição125

1. Introdução

Nos últimos tempos tem-se assistido a uma evolução da sociedade que passou a ter cada vez maior e mais rápido acesso ao conhecimento. A Escola tem naturalmente que acompanhar a evolução social, transformando a sua realidade educativa. Transformações que trouxeram um conseqüente acréscimo de exigências aos professores, enquanto um dos principais agentes educativos. Os grupos são cada vez mais heterogêneos e isso implica não só maior diversidade nas respostas educativas, mas também uma gestão mais eficaz de recursos e estratégias. Estratégias que devem ser também, além de diversificadas, diferenciadas, ou seja capazes de responder e de se adequarem às necessidades específicas de cada aluno, mas também do grupo.

A educação inclusiva reconhece ao aluno o direito de aprender junto com os seus pares: “nas escolas regulares devem estar todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística ou outras condições físicas” (Declaração de Salamanca, 1994). A Declaração de Salamanca e outros marcos internacionais consagram um modelo de escola inclusiva, no qual o ensino é orientado para o aluno visto como um todo, respeitando as diferenças individuais pressupondo, para tal, diversidade curricular e implementação de estratégias de ensino/aprendizagem diferenciadas.

O professor, profissional de educação, no intuito de dar resposta às exigências da sua profissão deve, cada vez mais, assumir a postura de professor reflexivo numa perspetiva da educação permanente. Torna-se portanto natural que na sua prática pedagógica o professor sinta a necessidade de identificar problemas, estabelecer relações de causa, no sentido de procurar formas de resolução possíveis devidamente fundamentadas. No decurso da investigação, os professores tornam-se investigadores, na medida em que a sua atividade se centra na intervenção no terreno, na exploração, na investigação, na ação pela prática.

Van Den Akken (1999) refere-se à investigação-ação explicando que a investigação com fins de desenvolvimento visa dar contributos não apenas científicos, mas também práticos. Em seu entender este tipo de investigação assume-se enquanto um recurso na procura de soluções inovadoras para os problemas educativos. Deste modo, o fim último não é apenas testar a teoria, mas compreender que esta quando aplicada à prática é um bom preditor dos acontecimentos. A relação entre a teoria e a prática permite assim

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

conceber uma investigação prática para um problema que existe ou para uma mudança que se pretende operar no mundo real.

A presente dissertação de âmbito educacional insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas. Enquadrada num trabalho de intervenção junto de uma turma de quinto ano de escolaridade com dificuldades acentuadas ao nível da inclusão (diga-se que quer da parte do grupo, quer derivado também às dificuldades inerentes à problemática do aluno em causa); pretendeu-se compreender até que ponto o desenvolvimento de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais contribuiu para uma verdadeira e profícua inclusão no grupo turma do aluno com Síndrome de Asperger, considerando-se para tal o seu crescimento pessoal e social. Foi fundamental esclarecer também se tais dificuldades de interação e comunicação podiam ser entendidas apenas como uma necessidade do aluno com diagnóstico de síndrome de asperger por esta se tratar de uma das limitações comumente reconhecida nos indivíduos com síndrome de asperger; ou se, por outro lado, as mesmas dificuldades já referidas não poderiam ser atribuídas igualmente ao grupo de colegas da turma que desconhecendo as características e especificidades da problemática do colega acabavam por encontrar também entraves nesta aproximação. Daqui surge então a questão de partida: “Asperger...Tu ou Eu?”. Pergunta que dá também o título ao trabalho: “Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger”.

Está organizada em cinco capítulos. À Introdução segue-se o segundo capítulo, o Enquadramento Teórico, enquanto aprofundamento dos conceitos intrinsecamente relacionados com a temática em estudo e que ajudaram a clarificar e compreendê-la melhor. Compreende uma revisão bibliográfica acerca das temáticas da Síndrome de Asperger, Desenvolvimento Moral e Programas de Treino de Competências Pessoais e Sociais.

O terceiro capítulo apresenta a Metodologia aplicada no estudo. Inclui a Formulação do Problema de onde surge a principal questão a investigar e sua pertinência, os Objetivos do Estudo, assim como a caracterização do Tipo de Estudo, da Amostra e dos Instrumentos aplicados, nomeadamente o Teste Sociométrico, a Análise Documental, o Questionário (aplicado a professores e a alunos), o Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais propriamente dito (sua caracterização e estrutura) e os Registos de Observação/ Avaliação das sessões baseados na observação naturalista das mesmas. Este capítulo compreende ainda a explicação dos Procedimentos utilizados no estudo.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

O quarto capítulo é destinado aos Resultados, mais concretamente à Descrição e Discussão dos mesmos. Deste modo, no primeiro subcapítulo procede-se à apresentação dos dados recolhidos com base na aplicação dos instrumentos, expressos através de matrizes sociométricas, sociogramas, quadros-resumo, quadros de análise de conteúdo e análise percentílica. Por sua vez o segundo subcapítulo destina-se ao cruzamento das informações obtidas configurando, desta forma, a Discussão dos Resultados.

Para finalizar, no quinto capítulo apresentam-se um conjunto de considerações finais que dão forma à Conclusão, das quais se destaca o valor inclusivo do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais aplicado, enquanto uma estratégia que permitiu, de forma progressiva, modificar o percurso de inclusão na turma do aluno com Síndrome de Asperger.

2. Enquadramento Teórico

Quando a aprendizagem se faz por todos e entre todos! Esta é uma reflexão quase inevitável quando se ambiciona uma Escola verdadeiramente Inclusiva.

O desenvolvimento de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais (PTCPS) implica trabalhar um conjunto de competências que, nos casos das crianças com Síndrome de Asperger (SA), correspondem precisamente às suas principais limitações podendo, à partida, apresentar-se como entraves à participação destes alunos. Será que estimular esses mesmos pontos menos fortes no aluno consistirá numa forma de potenciar a aquisição de estratégias de que este se possa valer para minimizar as suas dificuldades e assim conseguir a sua inclusão? Pelo exposto parece importante conduzir um estudo que permita através da recolha de dados empíricos averiguar através de um caso concreto até que ponto o Treino de Competências Pessoais e Sociais poderá ou não ter algum impacto na inclusão do aluno e assim assumir-se até enquanto uma estratégia inclusiva.

Um estudo que poderá permitir alargar o conhecimento acerca de práticas promotoras da inclusão de alunos com necessidades educativas individuais eficazes, assim como de novas pistas de trabalho na intervenção educativa de casos de Síndrome de Asperger.

Torna-se pois fundamental fazer-se, antes de mais, uma revisão de literatura, que permita a compreensão e o aprofundamento teórico dos principais conceitos a trabalhar ao nível da intervenção.

2.1. Síndrome de Asperger

2.1.1. definição.

A Síndrome de Asperger é assim nomeada por ter sido pela primeira vez descrita em 1944 por Hans Asperger, um pediatra austríaco interessado em procurar formas de tratar crianças com problemas de aprendizagem e problemas emocionais. Ao mesmo tempo que Asperger realizava os seus estudos em Viena, o pedopsiquiatra Leo Kanner trabalhava em Boston, onde observou um conjunto de comportamentos semelhantes num grupo de crianças que passou a descrever como autistas. Os dois desconheciam na altura o trabalho um do outro. As crianças descritas por cada um deles eram muito similares, apesar de alguns casos de Asperger corresponderem a um tipo mais moderado

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

e uns poucos de casos de Kanner serem mais severos. Em 1981, Lorna Wing, psiquiatra pediátrica britânica que estudara o autismo durante muitos anos, introduziu o trabalho de Asperger na literatura escrita em inglês. A Síndrome de Asperger foi oficialmente classificado nos Estados Unidos da América como uma disfunção psicológica em 1994 (Cumine, Leach e Stevenson, 2006).

De um modo geral a Síndrome de Asperger afeta o modo como uma pessoa comunica e se relaciona com os outros. De acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, 10.^a edição (CID-10), da Organização Mundial de Saúde, a Síndrome de Asperger (cujo código atribuído é F84.5) trata-se de:

um transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno é acompanhado por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta (CID-10, p.F84.5).

Já o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, na 4.^a edição, (DSM IV), da American Psychiatric Association, define o transtorno de Asperger enquanto:

uma perturbação cujas características essenciais são o prejuízo severo e persistente na interação social, assim como o desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (DSM IV).

Recentemente, em maio de 2013, foi publicada a última versão do DSM, designado de DSM-5 (anteriormente conhecido como DSM-V). A atualização de códigos trata-se de um processo que se prolongará até outubro de 2014 (data em que se prevê a publicação das últimas atualizações). Esta última edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais inclui algumas mudanças significativas quanto aos critérios de diagnóstico para o autismo, agrupando várias doenças anteriormente separadas, como é o caso da Síndrome de Asperger. Se até então havia cinco transtornos do espectro do autismo, cada um dos quais com um diagnóstico único: Transtorno Autista ou Autismo Clássico, Transtorno de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento - Sem Outra Especificação, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância; na última revisão do DSM, esses transtornos não existirão com diagnósticos distintos no espectro do autismo. Em vez disso, com exceção da Síndrome de Rett, vão ser incluídos no diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (Miller-Wilson, 2013).

Alterações que têm sido alvo de grandes controvérsias e têm gerado um debate polémico. Muitos profissionais estão já a trabalhar fora das revisões propostas. A

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA), à semelhança das suas congéneres de outros países, tem seguido com muita atenção o debate que está a decorrer na comunidade científica sobre o DSM-5. A posição da APSA nesta matéria é a seguinte:

a Síndrome de Asperger deverá manter-se integrada no espectro do autismo, mas com diagnóstico diferenciado. Só com um diagnóstico diferenciado será possível obter-se uma maior eficácia ao nível, designadamente do treino das competências sociais. (APSA, 2013, p.2).

À semelhança da APSA também o Dr. Lobo Antunes emitiu o seu parecer, no qual identifica no documento um problema conceptual importante de ordem estrutural, na medida em que parte de uma definição estática de uma disfunção comportamental nas crianças, da mesma forma que no adulto, isto é, um conjunto fixo de critérios independentemente da idade. Porém, em seu entender as perturbações do espectro do autismo evoluem na sua sintomatologia ao longo do tempo, isto é por estádios:

do meu ponto de vista a SA tem aspetos claramente diferenciados do Autismo Altamente Funcionante (AAF). Claro que não havendo marcador biológico, as diferenças existentes dependem do conjunto de critérios utilizados. Admito que não haja diferenças assinaláveis entre o AAF e a SA "grave", mas dentro da SA há formas mais discretas ou subtis, que colocam problemas substancialmente diferentes e com prognóstico muito provavelmente distinto. Parecia-me mais razoável e de acordo com a clínica, manter o diagnóstico de SA e dentro desse diagnóstico considerar subtipos. (Antunes, 2013, p.2)

Attwood, outro dos autores dedicado ao estudo da síndrome de asperger, apresenta um conjunto de características que ajudam a definir a problemática. Refere portanto que as crianças com síndrome de asperger evidenciam:

um certo atraso na maturidade e raciocínio social; empatia imatura; dificuldade em fazer amigos, sendo gozadas muitas vezes por outras crianças; dificuldade com a comunicação e com o controlo das emoções; capacidades de linguagem invulgares que incluem vocabulário e sintaxe avançados; capacidades de conversação, porém retardadas, prosódia invulgar e tendência para ser pedante; fascínio por um tópico em intensidade; dificuldade em manter a atenção na aula; perfil invulgar de capacidades de aprendizagem; necessidade de ajuda com algumas capacidades de organização; alguma descoordenação motora; sensibilidade a específicos sons, aromas, texturas ou experiências tácteis (Attwood, 2006, p.44).

2.1.2. síndrome de asperger e autismo.

Embora existam muitas semelhanças clínicas ao longo do espectro, é de salientar, no entanto, que não é totalmente claro se a Síndrome de Asperger é somente uma forma atenuada de Autismo ou se as condições são relacionadas por algo mais que suas grandes semelhanças clínicas (Attwood, 2006).

Para Wing (1991) a Síndrome de Asperger é conceptualizada como a disfunção mais ligeira do espectro autista. A autora refere que ao nível mais grave do mesmo, se encontram crianças que vivem no seu próprio mundo, enquanto que ao nível mais discreto vivem no nosso mundo, mas à sua maneira.

Alguns investigadores compararam as teorias de Asperger e de Kanner e verificaram a existência de semelhanças significativas entre as crianças descritas por ambos. A diferença principal residia no facto de as crianças descritas por Asperger terem desenvolvido uma linguagem gramatical durante a infância, embora essa linguagem não fosse utilizada para efeitos de comunicação interpessoal, (Wing, 1991).

As dificuldades essenciais do autismo e da síndrome de asperger são as mesmas. A síndrome de asperger implica uma manifestação mais subtil das dificuldades, o que para alguns autores não significa que seja uma forma ligeira de autismo. Existem opiniões de que a síndrome de asperger deve ser considerada uma subcategoria do autismo, uma parte do espectro global, mas com traços distintos suficientes para garantir uma tipologia própria, (Cumine, Leach e Stevenson, 2006).

As crianças com síndrome de asperger podem não ser detetadas tão precocemente, porque podem não apresentar atrasos na linguagem, ou podem revelar unicamente atrasos ligeiros. Ao contrário do autismo, em que a grande maioria das crianças apresenta também um certo grau de deficiência mental, nas crianças (e nos adultos) com síndrome de asperger raramente se verifica deficiência mental, apesar de muitas(os) ainda assim registarem um baixo funcionamento intelectual. As crianças com síndrome de asperger são por vezes descritas como ativas, mas estranhas, não evitando os outros da maneira como frequentemente o fazem as crianças com autismo, mas relacionando-se de uma forma mais restrita, normalmente centrando a atividade em torno das suas próprias necessidades e dos seus interesses peculiares. De facto, apresentar uma ou mais áreas de interesse restrito e absorvente é extremamente característico dos indivíduos que apresentam síndrome de asperger. Outras das principais diferenças é que as crianças com síndrome de asperger tendem a apresentar níveis de funcionamento intelectual nos domínios verbal e não verbal bastante equilibrados, enquanto as crianças

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

com autismo que funcionam a um nível superior (ou seja com menos défices cognitivos), tendem a apresentar Quociente de Inteligência (Q.I.) no domínio não verbal marcadamente superior ao do domínio verbal (Siegel, 2008).

2.1.3. características da síndrome de asperger: principais dificuldades associadas.

A síndrome de asperger caracteriza-se por limitações nas três áreas de desenvolvimento: dificuldade na comunicação, no relacionamento social e no pensamento abstrato. Em certos casos também se registam problemas adicionais de motricidade. Têm normalmente inteligência (Q.I.) média ou mesmo acima da média e muitas não são diagnosticadas como tal, sendo muitas vezes referidas, pela família e professores, como estranhos, excêntricos, originais, diferentes, extravagantes ou esquisitos. Os casos menos pronunciados, podem fazer excelentes progressos, ter sucesso, e mesmo continuar os estudos ao nível universitário e arranjar um emprego (Siegel, 2008).

Para Cumine et al. (2006) os traços característicos incidem sobre vários domínios, nomeadamente: interação social; comunicação em contextos sociais; pensamento abstrato; interesses especiais; gosto por rotinas; sensibilidade sensorial; coordenação motora; e vulnerabilidades

2.1.3.1. interação social.

Ao contrário dos autistas que normalmente estão ausentes e desinteressados do mundo que os rodeia, muitas crianças com síndrome de asperger querem ser sociáveis e gostam do contacto humano. Têm no entanto dificuldade em perceber sinais não-verbais, incluindo os sentimentos traduzidos em expressões faciais, o que levanta problemas em criar e manter relações com pessoas que não percebem esta dificuldade. Precisam de aprender aspetos do convívio social que a maioria dos sujeitos adquire sem pensar, como a entoação da voz, linguagem corporal e expressões faciais. Essencialmente, a criança com síndrome de asperger: isola-se socialmente; pode ficar tensa e agitada ao tentar lidar com as abordagens e as exigências sociais de terceiros; começa a ter consciência de que os seus colegas têm amigos, sobretudo quando atinge a adolescência (pode querer ter também os seus amigos, mas não tem nenhuma estratégia para desenvolver e consolidar amizades); tem dificuldade em seguir as convenções sociais; pode ter um comportamento socialmente inaceitável (Cumine et al., 2006).

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

2.1.3.2. comunicação em contextos sociais.

Os indivíduos com síndrome de asperger vulgarmente aparentam ter uma linguagem perfeita, embora com tendência para ser formal e em algumas situações algo arrogante; têm frequentemente uma voz sem expressão (monocórdica) além de alguma dificuldade em interpretar as diferentes entoações de terceiros. Também pode ter dificuldade em utilizar e interpretar comunicação não verbal como, por exemplo, linguagem corporal, gestos e expressões faciais. É comum a sua interpretação da mensagem verbal ser demasiado literal (Cumine et al., 2006).

2.1.3.3. pensamento abstrato.

Os indivíduos com síndrome de asperger podem ser excelentes na memorização de factos e números, mas têm normalmente dificuldade ao nível do pensamento abstrato. Isto é causa frequente de problemas na aprendizagem, em ambiente escolar, de matérias como o português ou filosofia. No entanto, podem ser excelentes a matemática ou geografia (Cumine et al., 2006).

2.1.3.4. interesses especiais.

Casos de síndrome de asperger desenvolvem interesses obsessivos e podem em consequência disto adquirir um conhecimento enciclopédico sobre determinada matéria. Tal pode, porém, originar-lhes alguma frustração por não entenderem que os seus interesses não são partilhados pelos outros. No entanto, estas obsessões podem ser aproveitadas, e conduzir a boas oportunidades profissionais e de investigação (Cumine et al., 2006).

2.1.3.5. gosto por rotinas.

Não gostam de alterações ou mudanças. Podem impor as suas rotinas, tais como insistir em seguir sempre o mesmo caminho para a escola. Na escola podem ficar nervosos com uma alteração no horário, ou mudança de professor (Cumine et al., 2006).

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

2.1.3.6. sensibilidade sensorial.

Têm uma resposta exagerada a alguns estímulos, podendo ser afetados quaisquer dos cinco sentidos. Por exemplo, podem ter vômitos com um determinado sabor ou cheiro, não suportar que lhe mexam na cabeça, não gostar de tocar em determinadas texturas ou não suportar determinados sons por serem demasiado intensos ou agudos (Cumine et al., 2006).

2.1.3.7. coordenação motora.

Por norma têm dificuldade na coordenação motora. Em alguns casos a sua forma de andar chega a ser peculiar. Essencialmente pode ter movimentos bruscos e desastrados; problemas de organização (não consegue orientar-se, nem reunir o material de que precisa); tem dificuldade em escrever e desenhar ordenadamente e, muitas vezes, não termina as tarefas (Cumine et al., 2006).

2.1.3.8. vulnerabilidades.

As crianças e adultos com síndrome de asperger são muito vulneráveis. A adolescência amplifica a sua luta interna, gerando grande ansiedade (Cumine et al., 2006).

2.1.4. etiologia.

Ao longo dos anos, vários teóricos desenvolveram esforços na tentativa de perceber os fatores etiológicos que tornam um ser humano, com capacidades inatas para interagir com os outros, num ser fechado sobre si mesmo. Surgiram, deste modo, três teorias fundamentais que procuraram descobrir quais os fatores que podem estar na origem do autismo: as teorias psicogénicas, as teorias biológicas e as psicológicas. Apesar da existência de pontos divergentes entre elas, o importante é entendê-las como complementares umas das outras a fim de possibilitar uma explicação cada vez mais clara e operacional da etiologia do autismo.

2.1.4.1. teorias psicogenéticas.

Quando ainda nem se suspeitava que as doenças psiquiátricas pudessem ter uma causa orgânica, as causas do autismo eram atribuídas a diversas problemáticas. Em meados da década de cinquenta, alguns autores acreditavam que o autismo poderia surgir devido a traumas, como por exemplo, a separação dos pais ou o nascimento de um irmão, ou a um ambiente familiar pouco propício ao desenvolvimento normal da criança. Na literatura é referenciada a falta de estimulação por parte dos pais associada a dificuldades relacionais, uma inteligência e um nível económico superior dos pais dessas crianças e os consequentes comportamentos dos filhos e, ainda, problemas psicológicos no seio da família foram apontados como sendo causas possíveis do autismo (Siegel, 2008).

De acordo com Marques (2000), Boatman e Suzek (1960) e Bettelheim (1967) sugeriram, ainda, que a criança autista era vítima de falta de estimulação, rejeição e falta de calor parental ou de conflitos intrapsíquicos, resultantes de interações desviantes da família.

Atualmente está posta de parte a possibilidade de causas psicogénicas estarem na origem das perturbações do espectro do autismo. Se assim fosse famílias problemáticas dariam origem crianças autistas e não é o caso. De facto, fatores ecológicos pouco estimuladores influenciam de forma deficitária o desenvolvimento de uma criança, sobretudo no que diz respeito ao aspeto linguístico/cognitivo. No entanto, uma intervenção adequada e sistemática ajudará a ultrapassar esse défice, desde que não se verifique danos cerebrais.

No caso do autismo, podem eliminar-se os fatores ambientais prejudiciais e a criança autista não deixará de ser autista. O autismo tanto surge em famílias destruídas socialmente, como em famílias tradicionalmente organizadas, quer em aspetos socioeconómicos, quer nos aspetos relacionais/afetivos, para além de poder surgir em todas as classes sociais.

2.1.4.2. teorias biológicas.

As últimas investigações insistem que o autismo se deve a alterações orgânicas do cérebro. Uma das provas que apresentam para reiterarem esta hipótese em desfavor de causas de origem psicogénicas é o aparecimento de epilepsia em cerca de um terço de adolescentes autistas (Siegel, 2008).

Para Wing (1982) as últimas investigações sugerem que estão envolvidas, com certo compromisso, zonas do cérebro no sistema límbico e no cerebelo. Lesões nestas áreas,

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

explicam, podem interferir com o processamento de informação proveniente dos sentidos, tendo como consequência efeitos significativos na aprendizagem, nas respostas emocionais e no comportamento em geral.

Não é raro que o autismo esteja associado a outras patologias orgânicas. Alguns autores enumeraram listagens de doenças que podem ocorrer no período pré-natal, perinatal, ou ainda outras doenças que podem surgir ao longo dos primeiros três anos de vida.

As investigações acerca desta perturbação do desenvolvimento têm sido orientadas em variadas direções. Alguns estudos começaram a evidenciar o papel dos genes no aparecimento do autismo. Wing, L & Everad, P. (1982)

Para Garcia e Rodrigues (1997) muitas investigações terão de se fazer ainda para que um dia se conheça a etiologia do autismo. Independentemente desse conhecimento, o importante é que seja feita uma intervenção precoce e de acordo com as potencialidades da criança.

2.1.4.3. teorias psicológicas.

Uma das primeiras teorias psicológicas foi desenvolvida por Rimland, em 1964. Esta teoria sugeria que as crianças com Autismo tinham dificuldade na associação dos estímulos recebidos com a memória resultante de experiências anteriores.

Hermelin e O'Connor (1970) sugeriram que os autistas armazenam as informações verbais de forma neutra (sem analisá-las, atribuir-lhes significado ou reestruturá-las), não fazendo uso da estrutura sequencial para facilitar a consolidação da memória. Os seus estudos em 1970 e 1984, permitiram evidenciar uma das deficiências mais importantes e específicas do autismo: a incapacidade de avaliar a ordem e sua estrutura, assim como o voltar a usar a informação. Acrescentam que os autistas não possuem uma representação mental interior, o que faz com que não sejam capazes de reconhecer determinado dado se este não for representado exatamente de forma idêntica à primeira vez em que ele foi percebido. Esta incapacidade resulta numa dificuldade de generalização, manifestada nos défices de aprendizagem destas crianças. Assim, concluíram que os autistas seriam, então, incapazes de extrair regras ou de estruturar experiências, tanto no domínio verbal como não-verbal, o que explicaria a sua notória dificuldade em realizar tarefas orientadas por leis complexas como a linguagem e as interações sociais (Garcia e Rodrigues, 1997).

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Apesar de, inicialmente, as anomalias a nível de linguagem e cognição evidenciadas pelas crianças autistas serem entendidas como deficiências secundárias, concluiu-se que haveria uma afeção mais central, originada por uma perturbação do desenvolvimento da linguagem. Segundo estas teorias, as anomalias sociais seriam o resultado de falhas cognitivas e da incompreensão linguística. Esta conceção estimulou a pesquisa de uma anomalia, a nível encefálico, das funções linguísticas que incluem défice de comunicação verbal e não-verbal, tais como: atraso da linguagem, linguagem anómala ou idiossincrática, monótona, sem ritmo nem entoação, e sem emoção (Cumine et al., 2006).

De acordo com Marques (2000), em meados dos anos oitenta surgiu uma nova teoria psicológica para o autismo designada “Teoria da Mente”. Os autores desta teoria, Uta Frith, Alan Leslie e Simon Baron Cohen, sugeriram que a tríade de incapacidades comportamentais desta perturbação resultaria de um impedimento na capacidade fundamental dos humanos em “ler a mente dos outros” (Cumine et al, 2006, p.32). Esta visão assenta na hipótese de que os autistas falham ou atrasam-se no desenvolvimento da capacidade de partilhar dos pensamentos dos outros, o que os limita a nível de certas competências sociais comunicativas e imaginativas. Esta incapacidade de desenvolver a consciência de que as outras pessoas possuem uma mente própria, implicaria uma inabilidade de autoconsciência provocando, nestes indivíduos, uma grave alteração das relações interpessoais. Por outro lado, a “Teoria da Mente” procurou identificar os défices fundamentais responsáveis pelas anomalias sociais do autismo como uma falha na metacognição, responsável pela coordenação do pensar acerca do pensamento (Cumine et al., 2006).

No que concerne mais especificamente às causas da síndrome de asperger, estas não são ainda totalmente compreendidas. Siegel (2008) refere que uma grande parte dos especialistas acredita que as alterações do comportamento que constituem a síndrome de asperger podem não resultar de uma única causa. Segundo Cumine et al. (2006) a síndrome de asperger resulta de um conjunto de fatores neurobiológicos que afetam o desenvolvimento cerebral, de modo que qualquer um deles, num determinado momento e numa dada sequência de circunstâncias, pode dar origem à síndrome de asperger. Hoje em dia, a síndrome de asperger é descrita como uma disfunção cerebral e os investigadores procuram apontar uma ou mais áreas do cérebro em que esta disfunção ocorre. A Figura 1 apresenta os diferentes fatores neurobiológicos que podem desencadear a origem da síndrome de asperger.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

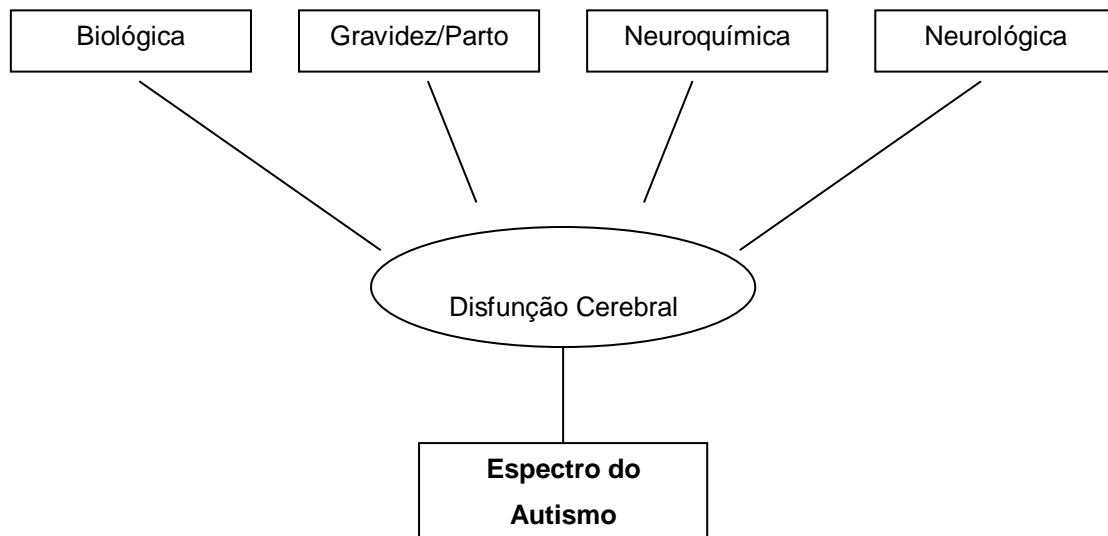


Figura 1: Fatores neurobiológicos associados à origem da síndrome de asperger.

Fonte: Cumine, B.; Leach, J.; Stevenson, G.(2006). Compreender a Síndroma de Asperger – guia prático para educadores. Porto: Porto Editora.

2.1.5. diagnóstico.

O diagnóstico da síndrome de asperger pode envolver um painel de profissionais. À semelhança do autismo, ainda não existe nenhum exame de diagnóstico específico (análise sanguínea ou TAC cerebral) que permita um diagnóstico preciso da síndrome de asperger e não é possível identificar uma criança com síndrome de asperger apenas pela aparência.

Em 1981, como resultado da análise ao trabalho original de Asperger, Lorna Wing enumerou vários critérios de diagnóstico para a síndrome de asperger: limitação da interação social bidirecional e dificuldade nas relações sociais; linguagem peculiar e pedante, de conteúdo estereotipado; limitações na comunicação não-verbal; resistência à alteração das rotinas e gosto por atividades repetitivas; boa capacidade de memorização e fraca coordenação motora, (Cumine et al., 2006).

Ainda que as crianças com síndrome de asperger tenham traços gerais comuns, as principais características individuais revelam-se de muitas maneiras diferentes em diversas crianças, pelo que a observação de cada criança pode levar a encontrar especificidades de cada caso (Antunes, 2013).

A maioria dos clínicos, para determinar um diagnóstico de síndrome de asperger, continua a recorrer à Classificação Internacional das Doenças, 10.^a edição (ICD10,

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Organização Mundial de Saúde, 1992, ver Anexo I); assim como ao Manual de Diagnóstico e Estatísticas das Perturbações Mentais, 4.^a edição (DSM-IV, Associação Psiquiátrica Americana, 1994, ver Anexo II). Este último foi recentemente atualizado apresentando alterações significativas em termos de diagnóstico, na medida em que deixa de considerar o síndrome de asperger isoladamente para o passar a integrar numa classificação mais geral de Transtorno do Espectro do Autismo (ver Anexo III). De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria no DSM-5 os padrões para o diagnóstico de transtornos do espectro do autismo mudaram por várias razões. Assim no entender da equipa técnica uma vez que todas as pessoas com transtornos do espectro autista exibem alguns dos comportamentos típicos, é melhor para redefinir o diagnóstico por gravidade do que ter um rótulo completamente separado. Em seu entender um único diagnóstico de transtorno do espectro autista reflete melhor o atual pesquisa sobre a apresentação e patologia do autismo. A versão anterior do DSM tinha três critérios principais para diagnóstico: défices de linguagem, défices sociais e comportamentos estereotipados ou repetitivos. O novo DSM terá apenas duas áreas principais: comunicação social e os comportamentos fixos ou repetitivos. A equipa explica que é difícil separar os défices de comunicação dos défices sociais, uma vez que estas duas áreas se sobrepõem de forma significativa. A comunicação, explicam é frequentemente utilizado para fins sociais, e os défices de comunicação podem afetar drasticamente o desempenho social. Anteriormente, um atraso de linguagem foi um fator significativo no diagnóstico de autismo clássico. Além disso, os indivíduos com síndrome de asperger não poderiam ter um atraso de linguagem, a fim de receber esse diagnóstico. A nova versão do DSM não inclui atraso de linguagem como um critério para o diagnóstico. Considera-se que atrasos de linguagem podem ocorrer por muitas razões, não sendo consistentes em todo o espectro do autismo. A comunidade de asperger, de acordo com a Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (2013) considera que a mudança de diagnóstico pode ser inconveniente. Não fica assim claro se este diagnóstico continuará a ser usado informalmente.

A partir destes instrumentos podem posteriormente os profissionais construir instrumentos de observação e avaliação que facilitem a recolha de informação para o diagnóstico. Exemplos dessas ferramentas são as escalas desenvolvidas por Gillberg e Attwood. Christopher Gillberg, um médico sueco que estudou a síndrome extensivamente, citado por Attwood (2006), propõe seis critérios para o diagnóstico, elaborado sobre os critérios DSM-IV (ver Anexo IV). Também Tony Attwood (2006), no seu livro *“Asperger’s Syndrome: a guide for parents and professionals”*, apresenta um questionário por ele

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

desenvolvido para identificar os comportamentos e aptidões que podem indicar a presença da síndrome de asperger em crianças que frequentam os primeiros anos no ensino básico. Esta é a idade na qual, em seu entender, os comportamentos e aptidões fora do comum são mais notórios. Cada pergunta ou frase tem uma escala na qual o zero corresponde ao que se espera de uma criança dessa idade. Se a resposta for SIM na maior parte das questões da lista, e a contagem for entre dois e seis (isto é notoriamente acima do intervalo normal), não significa automaticamente que a criança tenha síndrome de asperger. No entanto, essa é uma possibilidade, pelo que é aconselhada uma avaliação por um especialista. A escala australiana para a síndrome de asperger proposta por Attwood pode ser consultada no Anexo V.

Em suma a avaliação de crianças com vista a um possível diagnóstico de síndrome de asperger deve centrar-se essencialmente nos seguintes aspetos: um conhecimento profundo do espectro do autismo, da tríade de limitações e da natureza específica da síndrome de asperger, assim como um conhecimento dos critérios de diagnóstico.

Tal avaliação, segundo Cumine et al. (2006) deverá ainda assumir uma vertente qualitativa. Deste modo às análises de cariz mais quantitativo devem acrescentar-se um historial de desenvolvimento exaustivo (anamnese), algumas informações clínicas de contexto, informação de qualquer intervenção terapêutica efetuada, historial educativo, assim como a perceção atual que o indivíduo tem das regras sociais. Informações a reunir num conjunto de ambientes como a família, a escola, ou centros de desenvolvimento infantis que a criança frequente ou tenha frequentado.

2.1.6. diagnóstico diferencial.

O diagnóstico diferencial implica a comparação do comportamento da criança com o comportamento típico de outras perturbações que poderiam apresentar os mesmos sintomas, de modo a diferenciar diagnósticos (Siegel, 2008).

Jonathan Green, pedopsiquiatra, (citado por Cumine et al. 2006), enumera algumas áreas para o diagnóstico diferencial do síndrome de asperger. Em seu entender o diagnóstico das crianças que possam ter Síndrome de Asperger implica a consideração de condições alternativas em que algumas das características são semelhantes às da tríade, nomeadamente:

2.1.6.1. insensibilidade comum.

Comparando crianças com síndrome de asperger com outros pacientes pedopsiquiátricos com dificuldades sociais, apenas o grupo com síndrome de asperger demonstrou uma “linguagem, gestos e expressões faciais peculiares” (1990, citado por Cumine et al., 2006, p. 21).

2.1.6.2. perturbação emocional.

As crianças com problemas emocionais, possivelmente devido a circunstâncias familiares e sociais, podem revelar-se anormalmente reservadas e pouco comunicativas. Normalmente respondem mais depressa aos tratamentos e a qualquer tipo de intervenção (1990, citado por Cumine et al., 2006, p. 22).

2.1.6.3. dispraxia.

As crianças com síndrome de asperger são frequentemente desastradas, com motricidade (com maior incidência na coordenação óculo-manual) pouco desenvolvida. Pelo contrário, algumas crianças com dispraxia grave também sofrem de problemas sociais marcados. Por isso, em alguns casos pode ser difícil fazer um diagnóstico diferencial, sobretudo com crianças mais pequenas. Porém, a distinção é importante porque as crianças com problemas associados essencialmente à dispraxia respondem mais prontamente à intervenção baseada nas capacidades sociais devido à capacidade relativamente intacta para formar relações sociais. Estas crianças, por sua vez, também são menos obsessivas com os seus interesses do que as crianças com síndrome de asperger (Cumine et al., 2006).

2.1.6.4. perturbações da linguagem.

Pode ser difícil determinar a fronteira entre as perturbações ao nível do desenvolvimento da linguagem e o autismo. Quando as crianças são capazes de compensar as dificuldades de linguagem através de gestos, expressões faciais, mímicas e sinais, fica mais claro que a dificuldade tem origem na linguagem (Cumine et al., 2006)..

2.1.6.5. desordem por défice de atenção com hiperatividade (DDAH).

As crianças com Desordem por Défice de Atenção com Hiperatividade (DDAH) apresentam muitos comportamentos comuns da síndrome de asperger. É possível que seja diagnosticado inicialmente DDAH a crianças com cinco ou seis anos que sofrem de síndrome de asperger. Normalmente no caso da DDAH a medicação prescrita, quando adequada leva a uma melhoria dos sintomas. Contudo, caso se continuem a verificar as dificuldades sociais, poderá ser necessário um diagnóstico diferencial de síndrome de asperger (Cumine et al., 2006).

2.1.6.6. outras perturbações psiquiátricas.

Por vezes, são diagnosticadas outras perturbações psiquiátricas em crianças com padrões de comportamento estranhos e processos de pensamento pouco usuais (Cumine et al., 2006).

2.1.7. prevalência/ incidência.

Cumine et al.(2006) citam os resultados da investigação que procurou estabelecer a prevalência da síndrome de asperger publicados por Ehlers e Gillberg em 1993. Tais resultados apresentam uma taxa de prevalência de 36 por 10.000. Indicam ainda que é muito maior a probabilidade de incidência nos rapazes do que nas raparigas, com uma taxa de probabilidade de 10 rapazes por 1 rapariga.

2.1.8. intervenção pedagógica.

Foi o próprio Asperger o primeiro a compreender e reforçar a importância central da atitude do professor no seu próprio trabalho com as crianças com síndrome de asperger. Em 1944 escreveu:

estas crianças frequentemente mostram uma surpreendente sensibilidade à personalidade do professor (...) E podem ser ensinados, mas somente por aqueles que lhes dão verdadeira afeição e compreensão. Pessoas que mostrem delicadeza e, sim, humor. (...) A atitude emocional básica do professor influencia, involuntária e inconscientemente, o humor e o comportamento da criança. (citado por Teixeira, s/d).

Na verdade a participação do professor começa ainda na fase de avaliação e diagnóstico. Apesar de não fazer parte das suas competências a identificação, avaliação ou

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

diagnóstico da síndrome na criança este poderá sempre dar o seu contributo pedagógico no que concerne ao levantamento de informação e observação de comportamentos. O mais natural é que o professor, por estar diariamente mais próximo da criança, seja o primeiro a observar num ou outro comportamento aparentemente estranho, pouco habitual ou diferente relativamente aos colegas do grupo. Também aqui o professor de educação especial adquire um papel muito importante, na medida em que será o técnico pedagogicamente mais habilitado para dar algum aconselhamento pedagógico à criança. Além das informações habituais reunidas sobre a perceção que a criança tem das regras sociais e a sua resposta ao ensino, será útil se o professor de turma e o de educação especial reunirem informações sobre o funcionamento da criança, os seus níveis de capacidade e aspetos comportamentais em áreas particularmente relevantes para a avaliação e o diagnóstico da síndrome de asperger, ou seja, nas áreas da interação social, comunicação social, e imaginação social e pensamento flexível. É importante que a observação recaia sobre um conjunto de ambientes, formais e informais (Williams, 1995).

Cumine et al. no livro “Compreender a Síndrome de Asperger – guia prático para educadores” (2006) apresentam alguns aspetos a considerar nas observações por parte dos professores para cada uma das áreas de relevância: interação, comunicação social e pensamento flexível.

Assim ao nível da interação social apelam à apreciação de até que ponto a criança é capaz de: utilizar gestos, a postura corporal, as expressões faciais e o contacto ocular na interação cara a cara e em grupo; apreciar as “deixas” sociais, dadas pelos adultos ou pelas crianças, em condições individuais ou de grandes grupos; encetar amizades com os colegas; partilhar uma atividade com outras crianças ou adultos; procurar conforto ou afeto quando está agitada, ou proporcionar conforto a terceiros; evidenciar diferentes respostas a diferentes pessoas e em diferentes ambientes e responder a elogios ou críticas sociais.

Ao nível da comunicação social para os referidos autores é importante apreciar até que ponto a criança é capaz de: responder quando a chamam pelo nome; seguir indicações verbais, individualmente ou em grupos pequenos ou grandes; esperar pela sua vez para intervir numa conversa; encetar conversas, mudar de assunto, manter um assunto apropriado; ter noção das necessidades de interlocutor e transmitir sinais não-verbais em como está a ouvir; mudar de assunto e estilo de conversa para acompanhar o interlocutor; variar a entoação e projeção de voz de acordo com a situação; reconhecer e responder a sinais de não-verbais como, por exemplo, franzir o sobrolho, sorrir;

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

compreender significados implícitos; contar ou escrever uma história imaginativa; descrever uma sequência de acontecimentos ou contar uma história simples; dar indicações simples e ordenadas.

No que concerne à imaginação social e pensamento flexível os autores apelam à atenção dos professores. Em seu entender é importante apreciar até que ponto a criança é capaz de: ter um leque de interesses e capacidade para partilhá-los – por oposição a ter interesses exclusivos e totalmente absorventes; alterar o seu comportamento de acordo com a situação; aceitar mudanças nas rotinas, regras ou procedimentos; brincar com a imaginação (jogo simbólico) – sozinha ou com outros; aceitar a opinião de terceiros; generalizar a aprendizagem ou gerar capacidades transversais de acordo com o currículo; planear, por exemplo, reunir material ou organizar os passos de uma tarefa; sugerir explicações possíveis de acontecimentos; utilizar a conclusão e a dedução no contexto académico ou social.

De acordo com Attwood (2006) os principais pressupostos em termos de organização da prática educativa devem centrar-se em alguns aspetos, nomeadamente: criação de um ambiente de trabalho calmo; garantia de que a estrutura da sala de aulas (espaço) está perfeitamente definida; modificação das tarefas para tirar partido e consolidar as forças da criança; garantia de que a criança compreende o que se espera dela; estratificação das tarefas, aumentando gradualmente as exigências feitas à criança; orientação da atenção da criança a nível individual, em vez de se basear em instruções dadas a toda a turma; participação na elaboração dos Programas Educativos Individuais; registo e monitorização dos progressos; avaliação de estratégias de intervenção; trabalho em estreita relação com a rede de apoio disponível; estabelecimento e manutenção de ligações casa/escola.

Um pensamento importante a não esquecer é que a criança com síndrome de asperger faz parte do todo da comunidade escolar e deve ser aceite e apoiada por todo o *staff* da escola (Bauer, 1996). Para o autor é fundamental que todos aqueles que têm contacto com a criança compreendam que esta tem uma desordem de desenvolvimento que a leva a se comportar e responder de forma diferente que os demais estudantes. O *staff* da escola precisa individualizar a sua abordagem para cada uma dessas crianças.

Naturalmente nem todas as crianças as crianças com síndrome de asperger são iguais. Exatamente porque cada criança tem a sua personalidade, os sintomas “típicos” podem manifestar-se de formas específicas em cada indivíduo. Como resultado, não existe uma receita exata para a abordagem no contexto educativo que possa ser usada para todos

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

as crianças e jovens com síndrome de asperger. Contudo, tal não significa que não existam, como é possível de constatar, factos comuns a todos os sujeitos, a partir dos quais se possam pensar em algumas estratégias pedagógicas de intervenção. Os professores necessitam pois estar atentos para as poder interpretar, de modo a adequá-las a cada caso específico. Cumine, Leach e Stevenson (2006) na mesma obra já referida anteriormente, apresentam um conjunto de estratégias e sugestões para a intervenção pedagógica naquelas que são consideradas as áreas de maior relevância no diagnóstico da síndrome de asperger. Neste sentido apresentam-se assim algumas sugestões de estratégias a usar em função daquelas que são as principais limitações características dos indivíduos com síndrome de asperger. Estratégias que, tal como referido, deverão sempre ser ajustadas às necessidades específicas de cada caso em particular.

2.1.8.1. intervenção pedagógica: dificuldades comportamentais.

Quadro 1: Intolerância à alteração de rotinas

• Principais dificuldades:	• Estratégias/Sugestões:
<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de opressão aquando situações de mudanças. - Sensíveis às pressões ambientais. - Fortemente atraídas por rituais. - Ansiedade, medo obsessivo, stress, fadiga e sobrecarga emocional perante momentos inesperados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar um ambiente previsível e seguro. - Evitar surpresas, preparando a criança previamente para mudanças de rotinas ou acontecimentos especiais (utilização de desenhos ou histórias sociais). - Atenuar as transições, oferecendo rotinas diárias consistentes, para que a criança seja capaz de se concentrar na tarefa apresentada. - Evitar que a criança sinta medo do desconhecido, mostrando-lhe antecipadamente e logo após ser informada, tudo aquilo que lhe pode provocar medo obsessivo, ansiedade e stress.

Fontes: Williams, K. (1995). Compreender o estudante com Síndrome de Asperger: orientações para professores; Stokes, S. (2002). Children with Asperger's Syndrome: Characteristics/Learning Styles and Intervention Strategies; California Department of Developmental Services (2002). Autistic Spectrum Disorders. Best Practice Guidelines for Screening, Diagnosis and Assessment. California.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Quadro 2: Dificuldades na interação social

• Principais dificuldades:	• Estratégias/Sugestões:
<ul style="list-style-type: none"> -Incapacidade em entender as regras complexas de interação social. - Ingenuidade e algum egocentrismo permanente perante as pessoas. - Podem não gostar de contactos físicos. - Não falam diretamente para as pessoas. -Não entendem brincadeiras, ironias ou metáforas. -Usam um tom de voz monótono ou estridente. - Usam inapropriadamente um olhar fixo e linguagem corporal. - Interpretam erradamente as deixas sociais e as emoções dos outros. -Não conseguem avaliar as “distâncias sociais” mostrando pouca capacidade para conversar. - São facilmente passados para trás, porque deixam-se roubar e enganar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os colegas para as grandes dificuldades sociais da criança com SA e elogiá-los quando o integram nas suas atividades e nos seus grupos. - Realçar as capacidades académicas da criança com SA, criando situações cooperativas onde as suas boas capacidades sejam valorizadas pelos colegas, aumentando dessa forma a sua aceitação e integração. - Ensinar a reagir a situações sociais e a ter um repertório de respostas para usar nas mesmas (usar histórias sociais). - Ensinar estas crianças a agir corretamente perante as emoções dos outros, de forma a, fazê-los entender qual a resposta correta perante uma resposta inadequada. - Utilizar o “sistema amigo”, (sensibilização de um colega para a situação da criança e este passa a acompanhá-lo nas atividades não estruturadas e nas situações diárias). - Criar na sala de aula atividades sociais e jogos de equipa limitando o tempo gasto em interesses isolados. - Apresentar expectativas claras e regras para o comportamento e para a conduta social. - Usar outras crianças como sugestão/modelo para indicar à criança com SA o que deve fazer. - Ensinar como começar, manter e finalizar um jogo. - Proporcionar momentos de cooperação, partilha, relaxamento e até flexibilidade.

Fontes: Williams, K. (1995). Compreender o estudante com Síndrome de Asperger: orientações para professores; Stokes, S. (2002). Children with Asperger's Syndrome: Characteristics/Learning Styles and Intervention Strategies.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Quadro 3: Interesses restritos

• Principais dificuldades:	• Estratégias/Sugestões:
<ul style="list-style-type: none"> - Preocupações excêntricas ou ímpares. - Fixações intensivas. - Leitura obstinada nas áreas de interesse. - Seguem as suas próprias propensões em relação às coisas externas. - Recusam-se frequentemente a aprender algo que ultrapassa o seu interesse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Limitar o tempo para fazer questões de interesses isolados - Individualizar inicialmente os conteúdos em torno da área de interesse da criança, mas ir gradualmente introduzindo outras áreas exigindo firmemente a aprendizagem das mesmas. - Proporcionar uma atividade ao aluno em que este possa relacionar os seus interesses com o tema estudado. - Usar as fixações da criança como um caminho para abrir o seu leque de interesses.

Fonte: Williams, K. (1995). Compreender o estudante com Síndrome de Asperger: orientações para professores

Quadro 4: Vulnerabilidade social

• Principais dificuldades:	• Estratégias/Sugestões:
<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade com as exigências sociais e emocionais da escola. - Facilmente stressadas devido à sua inflexibilidade. - Baixa autoestima (autocríticos, intoleráveis perante os seus próprios erros). - Tendência para a depressão na adolescência. - Apresentam reações de raiva perante situações de stress/frustração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elogiar as boas atitudes. - Ensinar como lidar com situações de stress e a pedir ajuda. - Reduzir ao mínimo os efeitos refletidos na voz do professor. - Estar alerta quanto aos comportamentos que podem indicar uma depressão. - Dar apoio escolar em áreas cujas dificuldades sejam acrescidas e possibilitar a integração na educação especial. - Ensinar e exemplificar estratégias de relaxação e jogos para reduzir a ansiedade e o stress.

Fontes: Williams, K. (1995). Compreender o estudante com Síndrome de Asperger: orientações para professores; Stokes, S. (2002). Children with Asperger's Syndrome: Characteristics/Learning Styles and Intervention Strategies

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Quadro 5: Hipersensibilidade sensorial

• Principais dificuldades:	• Estratégias/Sugestões:
<ul style="list-style-type: none"> - Hipersensibilidade a alguns estímulos relacionados com a audição, o tato, o paladar, a visão (intensidade da luz, cores) e no olfato (aromas). - Percepção de ruídos intensos como os ruídos repentinos, inesperados, os ruídos contínuos de alta frequência e os sons confusos, complexos ou múltiplos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar consciente que os níveis normais de percepção visual e auditiva podem ser apreendidos pelo aluno como demasiado baixos ou altos. - Manter o nível de estimulação dentro da capacidade do aluno. - Evitar ou minimizar alguns sons, que podem provocar ruído intenso. - Ter em consideração que a audição de música pode abafar sons desagradáveis. - Usar auscultadores, em casos extremos

Fontes: Stokes, S. (2002). Children with Asperger's Syndrome: Characteristics/Learning Styles and Intervention Strategies; Myles, B., Hagen, K., Holverstott, J., Hubbard, A., Adreon, D. e Trautman, M. (2005). Life Journey Through Autism: An Educator's Guide to Asperger Syndrome.

2.1.8.2. intervenção pedagógica: dificuldades de aprendizagem

Quadro 6: Dificuldades de concentração

• Principais dificuldades:	• Estratégias/Sugestões:
<ul style="list-style-type: none"> - Distração fácil e ocupação com os seus pensamentos. - Muito desorganizadas. - Dificuldade em aprender quando em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir as tarefas em pequenas unidades, apresentando feedbacks e reorientando sempre que necessário. - Estabelecer trabalho com limites de tempo. - Estabelecer objetivos bem definidos. - Diminuir a quantidade de trabalho na sala de aula ou em casa - Sentar a criança com SA nas mesas da frente, com outro aluno sensível para o assunto e fazer frequentemente perguntas diretas. - Usar um sinal (toque no ombro) para os momentos de distração.

Fontes: Williams, K. (1995). Compreender o estudante com Síndrome de Asperger: orientações para professores.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Quadro 7: Dificuldades de coordenação

• Principais dificuldades:	• Estratégias/Sugestões:
<ul style="list-style-type: none"> - São fisicamente desajeitadas, com movimentos rígidos e um modo de andar "desengonçado". - Têm dificuldades nos jogos coletivos e outros que envolvam atividade física. - Alguns casos apresentam problemas de motricidade fina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar individualmente as regras dos jogos coletivos. - Aplicar um treino individualizado de psicomotricidade sempre que necessário. - Insistir no desenho das letras, de forma a controlar o tamanho e a uniformidade das letras. - Ter em consideração uma velocidade mais lenta de escrita na atribuição de tarefas. - Fornecer tempo extra para os testes. - Considerar o uso de um computador para tarefas escritas.

Fontes: Williams, K. (1995). Compreender o estudante com Síndrome de Asperger: orientações para professores; Smith-Michaels, A. (2008). Easy-to-Implement Interventions For Children With Asperger’s Syndrome.

Quadro 8: Dificuldades académicas

• Principais dificuldades:	• Estratégias/Sugestões:
<ul style="list-style-type: none"> - Inteligência média ou acima da média (domínio verbal). - Dificuldade na capacidade de compreensão de raciocínios muito elaborados e de conceitos abstratos. - Interpretações muito literais. - Visão muito concreta e capacidade de abstração limitada. - Frequentemente fortes no reconhecimento de palavras, mas com dificuldade na compreensão. - Excelente memória “automática”. - Podem ter bom desempenho em computações matemáticas, mas têm dificuldades resolução de problemas. - Boa evocação da informação factual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar explicações adicionais e simplificar os conceitos abstratos. - Utilizar a capacidade de memória. - Usar aprendizagens baseadas na prática e ajudas visuais através de mapas semânticos, figuras, esquemas. - Evitar as variações emocionais, os vários níveis de significado. - Ajudar na compreensão linguística. - Dividir as tarefas em etapas mais pequenas ou apresentar formas alternativas. - Fornecer instruções diretas acompanhadas de exemplos. - Ensinar técnicas para ajudar o aluno a tirar notas suficientes e organizar e categorizar a informação. - Evitar a sobrecarga verbal.

Fontes: Bauer, S. (1996). Asperger Syndrome - Through the Lifespan; Williams, K. (1995). Compreender o estudante com Síndrome de Asperger: orientações para professores; Stokes, S. (2002). Children with Asperger's Syndrome: Characteristics/Learning Styles and Intervention Strategies; Smith-Michaels, A. (2008). Easy-to-Implement Interventions For Children With Asperger’s Syndrome.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Quadro 9: Dificuldades ao nível da linguagem

• Principais dificuldades:	• Estratégias/Sugestões:
<ul style="list-style-type: none"> - Tendência para fazer comentários irrelevantes. - Tendência a interromper e falar em sobreposição ao discurso de outro. - Dificuldade em compreender a linguagem complexa, seguir direções, e compreender a intenção das expressões/ palavras com significados múltiplos. - Apresentam um estilo de linguagem pedante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplificar os problemas relacionados com conversação através de bandas desenhadas. - Ensinar ao aluno os comentários apropriados para iniciar uma conversa, como a manter e como conversar em pequenos grupos. - Ensinar a procurar o auxílio quando confuso. - Usar conversações gravadas em áudio e vídeo e usar este último para identificar expressões não-verbais e os seus significados. - Explicar metáforas e palavras com significado duplo. - Incentivar o aluno a pedir que repitam uma instrução, simplificada ou escrita se não a compreender. - Fazer pausas entre instruções e verificar que o aluno compreendeu.

Fontes: Stokes, S. (2002). Children with Asperger's Syndrome: Characteristics/Learning Styles and Intervention Strategies; Myles, B., Hagen, K., Holverstott, J., Hubbard, A., Adreon, D. e Trautman, M. (2005). Life Journey Through Autism: An Educator's Guide to Asperger Syndrome.

2.2. Desenvolvimento Moral

A questão que pergunta o que é o desenvolvimento moral tem respostas diferentes, conforme a perspetiva teórica que se adota. De acordo com Lourenço (1992) o desenvolvimento moral ora é considerado como a maior ou menor identificação da criança e do jovem com os valores e padrões morais da sociedade, em geral, e dos pais, em particular (perspetiva psicanalítica), ora considerado como a maior ou menor interiorização de regras e normas morais aprovadas socialmente (perspetiva da aprendizagem social), ora considerado como a construção de princípios morais e de justiça que estão muito além das normas morais e sociais vigentes (perspetiva estrutural-constructivista).

O tema da moralidade, em geral, e o fenómeno do desenvolvimento moral, em especial, têm sido abordados segundo perspetivas teóricas bastante diferentes. As três perspetivas mais conhecidas são a perspetiva psicanalítica, que tende a realçar a componente emocional da moralidade (Birnbaum, 1972); a teoria da aprendizagem social, que tende a acentuar a componente comportamental da moralidade (Mischel e Mischel, 1976) e a abordagem estrutural-constructivista, também designada de cognitivo-desenvolvimentista, que tende a salientar a componente cognitiva da moralidade (Kohlberg, 1976). Estas diferentes perspetivas apresentam noções distintas de moralidade, utilizam diferentes critérios de desenvolvimento moral, avaliam de forma muito diversa esse desenvolvimento, associam tal desenvolvimento a fatores e mecanismos diferenciados e propõem estratégias diferentes para o estimular.

Nas palavras de Orlando Lourenço (1992) a abordagem cognitivo-desenvolvimentista, ou estrutural-constructivista “é a que mais se adequa ao fenómeno do desenvolvimento psicológico do ponto de vista ontogenético ou individual, por um lado, e a que mais permite visionar a transformação da sociedade, por outro” (p.29). Como tal optou-se por, no presente trabalho, apresentar de forma mais pormenorizada a Teoria de Kohlberg para explicar os diferentes níveis do desenvolvimento da moralidade no indivíduo.

2.2.1. a teoria de Kohlberg: uma perspetiva desenvolvimentista.

Lawrence Kohlberg contribuiu nos seus estudos para a compreensão do desenvolvimento moral. Afirmou que “as pessoas não podem ser agrupadas em compartimentos definidos de forma simplista: o grupo que é honesto, o grupo que não é, por exemplo” (Sprinthall, 1997, p. 170). Em seu entender o carácter moral desenvolve-se ocorrendo, portanto, de

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

acordo com uma sequência específica de estádios, independentemente da cultura, continente, ou raça (Kohlberg, 1976). Assim como Piaget identificou estádios de desenvolvimento cognitivo e Erikson sugeriu estádios de desenvolvimento pessoal, Kohlberg descreveu estádios de desenvolvimento moral. Sprinthall define um estágio de desenvolvimento da seguinte forma:

um estágio de desenvolvimento tem quatro características essenciais: é qualitativamente diferente do estágio precedente; representa um sistema de organização “mental” novo e mais compreensivo; ocorre de acordo com uma sequência invariante além de que está relacionado com a idade, dentro dos limites gerais (1997, p.170).

Kohlberg identificou três níveis de desenvolvimento da moralidade, nos quais se podem ainda distinguir seis estádios, cada um diferente dos demais. Chegou à caracterização dos estádios estudando o sistema de pensamento que as pessoas utilizam de facto ao lidarem com questões morais. Pedindo a pessoas com diferentes antecedentes sócio-culturais e de diferentes idades para responderem a problemas que envolviam dilemas morais, descobriu que as suas respostas se inseriam em seis sistemas de julgamento diferentes, nos quais baseou as suas seis categorias. Assim têm-se três níveis de desenvolvimento moral: moralidade pré-convencional, moralidade convencional e moralidade pós-convencional; cada qual com dois estádios de desenvolvimento diferentes (Lourenço, 1992). De entre os problemas utilizados, a bibliografia mais específica apresenta com muita frequência os casos de Alexandre e de Heinz a título de exemplo (ver Anexo VI), e que ajudam a ilustrar e a compreender o estágio de desenvolvimento da moralidade em que um dado sujeito se encontra mediante as suas respostas às situações concretas apresentadas.

2.2.1.1.moralidade pré-convencional.

De acordo com Kohlberg (1976) “a moralidade pré-convencional reflete, em termos gerais, o nível moral dos sujeitos para quem as normas e as expectativas sociais permanecem exteriores a si próprio” (p.33). Portanto, esse nível moral é o nível dos sujeitos para quem a justiça e a moralidade se reduzem a um conjunto de normas externas, a que se obedece para evitar o castigo, ou então para satisfazer desejos e interesses concretos e individualistas (Lourenço, 1992). Dentro do nível pré-convencional podem encontrar-se os estádios um e dois. No primeiro estágio, denominado “A moral do castigo”, “a obediência e as decisões morais são baseadas em formas de poder muito simples, de tipo físico e material” (Lourenço, 1992, p. 95). Sprinthall (1997) explica que o comportamento deste estágio é baseado “no desejo de evitar uma punição física severa

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

por parte de um poder superior” (p.171). Já no segundo estágio, denominado “A moral do interesse”, “as ações baseiam-se amplamente na satisfação das necessidades pessoais do indivíduo” (Lourenço, 1992, p.98). Para Sprinthall (1997) a ideia é “tentar perceber de que forma se pode «fazer negócios» ou «trocar favores», mas obtendo uma pequena vantagem em cada negócio” (p.171). Há uma orientação materialista no sentido em que as discussões morais se expressam em termos instrumentais e físicos. Brazelton e Sparrow exemplificam:

um estudante que altera a sua caderneta de notas, tem um comportamento do estágio dois, desde que tenha sucesso. O segundo estágio representa uma evolução relativamente ao primeiro. Enganar as pessoas em termos financeiros, ignorar os sentimentos dos outros, falsear as eleições e outros comportamentos similares não são tão maus como a tortura física (2004, p. 37).

2.2.1.2. moralidade convencional.

Moralidade convencional expressa o nível moral dos sujeitos que já interiorizam as normas e as expectativas sociais. Para os sujeitos, neste nível de moralidade, o justo e o injusto já não se confundem com o que leva à recompensa ou ao castigo, mas conformam-se pelo definido nas normas sociais e morais vigentes. O sujeito de moralidade convencional é, portanto, aquele que procura viver de acordo com o que é socialmente aceite e partilhado, e procura cumprir os seus deveres, assim como respeitar a ordem estabelecida (Lourenço, 1992). Neste nível há uma orientação para uma “moralidade interpessoal, ou seja, há uma tendência para se agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros ou a merecer o seu respeito, estima e consideração” (Lourenço, 1992, p. 91). A perspetiva sóciomoral dos sujeitos deste nível moral é a perspetiva de alguém que vive em sociedade, ou seja, de alguém “que subordina as necessidades individuais ao ponto de vista e às necessidades do grupo” (Kohlberg, 1976, p.36). Neste nível distinguem-se o terceiro estágio “A moral do coração” e o quarto estágio “A moral da lei” (Sprinthall, 1997, p. 174). O terceiro estágio caracteriza-se essencialmente pelo conformismo social. Neste estágio a pessoa faz juízos morais de forma a fazer o que é apropriado e o que agrada aos outros. Neste estágio a pessoa começa a desenvolver a capacidade de empatizar, embora ainda possam persistir dificuldades em resolver sentimentos contraditórios envolvidos numa situação dilemática. Relativamente ao quarto estágio a característica principal é o recurso às regras, leis ou códigos para se orientar nas situações dilemáticas. Prevalece a ideia de que as leis e regras representam uma tentativa feita pela sociedade no sentido de estabelecer os

mesmos padrões de conduta para todos os cidadãos. Neste estágio o indivíduo não procura simplesmente satisfazer as suas necessidades pessoais, nem segue a massa popular dominante, mas ao invés procura tomar decisões que estão de acordo com os códigos legais existentes. (Sprinthall, 1997).

2.2.1.3. moralidade pós-convencional.

O nível de moralidade pós-convencional é o nível dos sujeitos para quem “o valor moral das ações depende mais da sua conformidade a princípios éticos universais, tais como o direito à vida, à liberdade ou à justiça” (Lourenço, 1992, p.92). Portanto, é o nível moral da pessoa que tende a compreender as normas como regras de ação cuja finalidade última é garantir que esses princípios sejam respeitados em contextos concretos. Porém, quando tal não acontece, tais leis devem ser transformadas e, em última instância, desobedecidas. (Lourenço, 1992). Também neste nível se podem distinguir estádios de maturação diferentes: o quinto estágio “A moral do relativismo da lei” e o sexto estágio “A moral da razão universal” (Sprinthall, 1997, p.175). Para o quinto estágio raciocinar a este nível requer a capacidade de ponderar pontos de vista conflitantes, ter em conta quer o domínio lógico quer o emocional. O sexto estágio Kohlberg (1976) apresenta como uma evolução do anterior. Neste estágio os princípios da justiça social são mais abstratos, éticos, universais e consistentes; “no fundo, são princípios universais da justiça, da reciprocidade e igualdade de direitos humanos e do respeito pela dignidade dos seres humanos como indivíduos” (1976, citado por Sprinthall 1997, p. 175).

2.3. O Treino de Competências Pessoais e Sociais

2.3.1. conceito de competência social.

De acordo com Epps (1996) , citado por Canha e Neves por competência social pode entender-se:

por um lado o conjunto de competências, ou processos, que dizem respeito ao comportamento interpessoal (empatia, assertividade, gestão de ansiedade e raiva, competências de conversação); por outro o desenvolvimento e manutenção de relações mais próximas e profundas que envolvem a comunicação, a resolução de conflitos e as competências de intimidade. (2008, p.15)

Margarida Gaspar de Matos (1998) ao citar Spence (1982) define o termo habilidades sociais enquanto o conjunto de respostas que possibilitam a qualquer sujeito obter resultados positivos numa interação social, de forma a ser aceite socialmente.

Sugere-se ainda a distinção entre os conceitos de competência e aptidão. O termo competência pode ser definido pela “adequabilidade e qualidade da execução global de uma tarefa”; por sua vez aptidão já se trata de um termo que se associa às “habilidades específicas requeridas para executar competentemente uma tarefa” (Canha e Neves, 2008, p.15). Quando associado à expressão “social”, o conceito de aptidão social já remete para a componente social do comportamento da pessoa, com maior ênfase para as implicações sociais. Assim sendo, um comportamento desadequado socialmente pode ser explicado pela inexistência de habilidades sociais necessárias para tal (Canha e Neves, 2008).

DuBois e Felner (1996, citado por Canha e Neves, 2008) propõem o Modelo Quadripartido da Competência Social no qual identificam quatro fatores inerentes à competência social: aptidões cognitivas (processamento da informação, tomada de decisão); aptidões comportamentais (assertividade, negociação, aptidões de conversação); competências emocionais (capacidade de regulação afetiva e de relação, aptidão para estabelecer relações positivas); motivação e expectativas (estrutura de valores, nível individual do desenvolvimento moral e noção de autocontrole). Segundo estes autores cada uma destas componentes é necessária mas não suficiente por si só para se ser competente socialmente. Todas elas necessitam portanto de ser desenvolvidas e trabalhadas, não podendo ainda esquecer-se uma última variável importante em todo o processo de aprendizagens sociais, nomeadamente o contexto onde os comportamentos ocorrem e que tem sempre que ser considerado.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Com base em várias investigações, Caldarella e Merrel (citados por Canha e Neves, 2008) construíram uma taxonomia das aptidões sociais. Os estudos desta análise versaram sobre 22.000 estudantes com idades compreendidas entre os três e os dezoito anos, de ambos os géneros. A taxonomia apresentada inclui cinco dimensões abrangentes das aptidões sociais. Assim podem ter-se:

as aptidões de relacionamento com os pares (elogia os outros, oferece ajuda, convida os pares para brincar); as aptidões de autoregulação (controla o temperamento, segue regras, cede em situações de conflito); as aptidões académicas (faz os trabalhos independentemente, ouve as orientações do professor, produz trabalho aceitável de qualidade); as aptidões de obediência (segue instruções e regras, usa o tempo livre de forma apropriada); e as aptidões de assertividade (inicia conversas, convida os pares para brincar). Tais domínios de aptidão social foram posteriormente usados em currículos e programas de intervenção (Canha e Neves, 2008, p. 16).

2.3.2. competência social e relações sociais na pessoa com necessidades educativas especiais.

Um dos problemas da integração social das crianças e jovens com necessidades educativas especiais encontra-se na aceitação por parte dos pares.

“Não estando em conformidade com as normas dos seus pares e da sociedade no geral, desviando-se assim do que é esperado, a criança ou jovem com deficiência pode ter problemas acrescidos para conseguir a aceitação social” (1992, citado por Canha e Neves, 2008, p. 19). Há portanto segundo as autoras mais tendência para estes jovens sentirem depressão e solidão podendo não estar tão aptos para interagirem apropriadamente com os seus pares.

Ferner e Dubois (1996, citado por Canha e Neves, 2008) afirmam existir uma associação entre a competência social e a saúde mental. Na verdade, de acordo com estes autores “é de esperar que um indivíduo ao lidar eficazmente com o mundo social alcance uma autoimagem positiva” (2008, p. 20). Explicam portanto que os níveis de autoestima também podem afetar vários aspetos da competência social.

No caso concreto da síndrome de asperger os indivíduos apresentam, como já referido, dificuldades em interpretar e aprender as capacidades da interação social e emocional com os outros. Têm, por isso, que aprender determinadas aptidões sociais, na medida em que as interações sociais acabam por ser afetadas negativamente por tais dificuldades em compreender mensagens transmitidas por meio da linguagem corporal,

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

ou em interpretar as palavras. Segundo Simão (2012) a maioria destes jovens, ao longo do tempo, apercebem-se dos seus erros sociais. De acordo com a autora o medo de cometer novos erros fá-los isolar-se cada vez mais, desinteressando-se de realizar novas atividades e viver novas experiências. O treino de competências sociais é pois uma importante componente de aprendizagem de aspetos como a linguagem corporal e a comunicação verbal. Através desta intervenção tanto o aluno em causa como os colegas aprendem a interpretar expressões não-verbais, emoções e interações sociais.

Matos e Simões (2008) explicam que o conceito de competência social está relacionado com a capacidade de articular pensamentos, sentimentos, e ações em função de consequências positivas para si e para os outros. Para as autoras para que isso ocorra, algumas habilidades são indispensáveis ao funcionamento adaptativo das crianças, tais como autocontrole e expressividade emocional, empatia, assertividade, capacidade de construir amizades e de solucionar problemas interpessoais. A ausência ou ineficiência destas habilidades podem resultar em problemas comportamentais, emocionais e consequentemente, em transtornos psicológicos.

Ao socializar-se o indivíduo passa a obter novas informações sobre o ambiente e sobre as pessoas ao seu redor. O aprendizado das habilidades sociais ocorre como consequência dessa interação, ou seja, a forma de se relacionar será aprendida dependendo dos exemplos de competência social, assim como da qualidade dos estímulos oferecidos (Simão, 2012). As intervenções, de entre as quais se destacam os jogos e brincadeiras, exigem um planeamento detalhado.

Para a Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA, s.d.) devem ser trabalhadas habilidades sociais como o reconhecimento das emoções, o comportamento de falar sobre elas, expressá-las, lidar com o próprio humor e com sentimentos negativos, tolerar frustrações e desenvolver o espírito desportivo. Elaboram-se alternativas para ajudar as crianças, tais como conversar sobre o assunto e não menosprezar o que as crianças sentem, assim como utilizar vivências com cores e histórias para estimular o reconhecimento das emoções. Habilidades como cumprimentar, aceitar e fazer elogios, entre tantas outras, auxiliam as crianças a manter um bom contato social com os colegas e com os adultos.

A assertividade, oferece às crianças a habilidade de se adequar a um contexto, ao mesmo tempo que favorece a manutenção de outras, como a civilidade, o autocontrolo e a expressividade emocional. Ao saber diferenciar o que deve e o que pode fazer, o aluno automaticamente faz uso de suas habilidades assertivas, de civilidade e de empatia.

Outra habilidade que atua como facilitadora das competências sociais é a capacidade de fazer amizades, que é vista como fonte de aprendizagem e autoconhecimento. (Matos e Simões, 2008).

2.3.3. o défice em aptidões sociais.

Canha e Neves (2008) estabelecem uma relação de dependência direta entre a competência social, assim como o ajustamento psicológico e social adequados e o grau em que os indivíduos estão para estabelecer e manter relações interpessoais satisfatórias, obter aceitação por parte dos pares, ou até pôr termo a relações negativas. A aquisição de competências sociais surge portanto como sendo um fator relevante na maturação e no ajustamento social da criança e do adolescente.

Dishion, Stouthamer-Loeber e Patterson (1994, citados por Canha e Neves) definem um conjunto de competências que se tornam importantes para alcançar os objetivos convencionais da nossa sociedade: “competências interpessoais, competências académicas básicas e competências de trabalho” (2008, p.20). Em seu entender falhas na aquisição destas competências básicas podem ter consequências ao nível do ajustamento social do indivíduo.

Importante é também não ignorar o reflexo que as atitudes negativas e comportamentos discriminatórios têm na participação social dos indivíduos com maiores problemáticas. Neste sentido Canha e Neves (2008) salientam que o estudo ao nível das dificuldades de comportamento social de um sujeito não pode deixar de fazer a distinção entre défice na aquisição de aptidões sociais, défice na execução e défice de fluência das mesmas.

Do mesmo modo Gresham e Elliot (1990) fazem uma classificação do défice em aptidões sociais que agrupam em três grupos: de aquisição enquanto a falta de conhecimento para executar determinada aptidão ou até mesma a falha na discriminação de quais os comportamentos sociais que são apropriados numa dada situação específica; de execução na medida em que apesar de se poder verificar a presença de aptidões sociais, podem existir falhas para executar estas aptidões a um nível aceitável; e de fluência como consequência da falta de exposição a modelos sociais corretos, de uma prática insuficiente, ou de distribuição de reforço pouco consistente. Acrescem ainda a estes défices os problemas de comportamento, os quais podem ser de ordem interna (a ansiedade, a depressão e o isolamento social) ou externa (a agressão, a disrupção e a impulsividade).

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

2.3.4. os programas de treino de aptidões sociais.

De acordo a perspetiva de Margarida Gaspar Matos (1990) um programa de promoção de competências pessoais e sociais é uma forma de promover o desenvolvimento de capacidades ao nível pessoal e relacional, permitindo a cada indivíduo refletir sobre o modo de se relacionar com os outros, encontrando alternativas adequadas em diferentes contextos. Para a autora este tipo de programas procuram analisar os comportamentos relacionais; refletir em grupo sobre as vantagens e inconvenientes dos diferentes tipos de relações estabelecidas; aprender um método de abordar situações problema; analisar e modificar comportamentos; e numa fase mais avançada garantir a manutenção e generalização das aquisições.

Nos casos de sujeitos com necessidades educativas especiais Canha e Neves apresentam abordagens que incluem o uso de pares não deficientes como “treinadores de aptidões sociais” (2008, p. 22).

As mesmas autoras em 2008 citam Kolb e Cheryl (2003), referindo ter verificado nos seus estudos que as estratégias mais eficazes no treino de aptidões sociais surgem como uma combinação de procedimentos de modelagem, treino e reforço. Existem vários modelos da competência social possíveis de ser utilizados no treino de competências pessoais e sociais. Burtons, Kagan e Clements (1995) propõem um modelo de competência social, o qual parte do pressuposto de que o comportamento social é apenas uma das componentes para se conseguir uma competência social que permita a integração e capacitação social. Consideram ainda que outros fatores, tais como, os chamados aspetos cognitivos da competência social (consciência pessoal e social, observação, interpretação e planeamento), as oportunidades concedidas e uma comunidade competente são também fatores importantes para a capacitação social. Para os autores o comportamento social tem um papel fundamental. Inclui o que uma pessoa diz ou comunica e o que ela faz, isto é, o comportamento verbal e não verbal. Os autores, Canha e Neves acerca do modelo proposto por Burtons, Kagan e Clements explicam que:

uma pessoa pode saber fazer uma pergunta adequadamente, mas não saber o contexto em que a faz, levando a más interpretações por parte dos outros, e a ter um impacto que, no limite, pode levar ao isolamento. Nestas situações, estão normalmente as pessoas que não entendem a natureza das relações, os papéis de cada um e as situações (2008, p. 18).

Também a consciência pessoal e social é considerada neste modelo como uma componente essencial, na medida em que o conhecimento que cada um tem de si e

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

acerca dos outros se trata de uma componente essencial da competência social. Para Canha e Neves, acerca do modelo apresentado, as pessoas que não têm consciência das necessidades e interesses dos outros, ou dos seus próprios interesses, necessidades ou comportamentos, “é pouco provável que funcionem de forma competente”, na medida em que “as suas perceções acerca dos outros irão ser superficiais e serão também frequentemente erradas” (2008, p.18).

Um outro elemento deste modelo é a observação. A observação do comportamento social dos outros é importante no processo de adaptação (Canha e Neves, 2008). Sem observação e interpretação “não existe forma de conhecimento do que é socialmente apropriado, do que os outros esperam, nem de como eles estão a responder ao que estamos a fazer” (Canha e Neves, 2008, p.18). No fundo, se o sujeito não conseguir apreender os sinais das outras pessoas pode não estar apto para responder ao feedback que os outros lhe dão.

Ainda em relação à interpretação este é também um elemento necessário no ajuste do comportamento perante as situações. No entanto, Canha e Neves advertem que “é importante que haja algum cuidado quando se fazem inferências acerca do comportamento das outras pessoas, para que não se introduzam dados errados” (2008, p. 18).

O sucesso de qualquer ação depende ainda para os autores deste modelo (Burtons, Kagan e Clements, 1995) do planeamento desse comportamento. Na maioria das situações os autores explicam que existem várias alternativas para fazer as coisas com os mesmos resultados. Estratégias que podem ser mais ou menos eficazes. Canha e Neves ao explicar o modelo acrescentam que “planear é útil para estabelecer novos padrões de atividade e comportamento, assim como para resolver problemas que surjam” (2008, p.19).

Uma última variável deste modelo é o contexto. Para Burtons, Kagan e Clements (1995) o comportamento de cada um é em grande parte determinado pelo contexto em que se age, pensa e sente. Na verdade, explicam que se as pessoas não adaptam o seu comportamento de acordo com a situação em que estão, e os papéis que estão a desempenhar, elas não podem ser vistas como socialmente competentes.

A Figura 2 ilustra o modelo de competência social proposto pelos autores Burtons, Kagan e Clements (1995).

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger



Figura 2: Modelo da Competência Social – Adaptado de Burton, Kagan e Clements (1995)

Fonte: Canha, L. e Neves, S. (2008). Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais: Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a Crianças e Jovens com Deficiência (Manual Prático). Lisboa: Instituto para a Reabilitação

Relativamente às aptidões de competência social que podem ser trabalhadas através do treino de competências pessoais e sociais Canha e Neves (2008), citando Gresham e Elliot (1990), referem a cooperação (capacidade de ajudar os outros ou partilhar algo); a assertividade (iniciativa para pedir informação aos outros, apresentar-se, responder a ações dos outros, como a pressão dos pares e os insultos); a responsabilidade (comportamentos que demonstram habilidade para comunicar com os adultos e cumprir tarefas); a empatia (comportamentos que demonstram respeito e preocupação pelos outros e pelos seus pontos de vista); e o autocontrolo (comportamentos que emergem em situações de conflito, que requerem uma tomada de posição e compromisso).

Margarida Gaspar de Matos e Celeste Simões (comunicação pessoal, novembro, 2008) apresentam um outro modelo da competência social adaptado McFall, Felner, Lease e Phillips no qual o comportamento apreendido depende de um conjunto de fatores assumidos pelo sujeito nomeadamente: descodificação de contextos e situações, motivação para a ação, tomada de decisão enquanto impulso, execução e regulação enquanto variável que adequa e torna o comportamento socialmente aceite ou não (ver Figura 3).

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

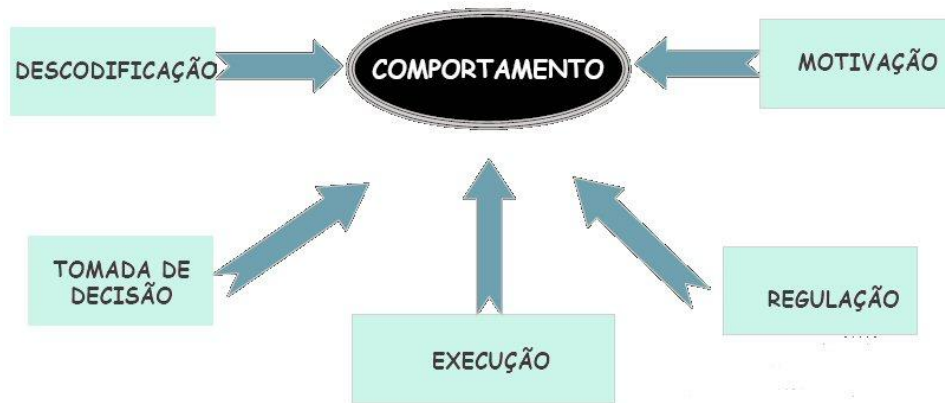


Figura 3: Modelo da Competência Social – Adaptado de McFall, Felner, Lease e Phillips

Fonte: Seminário “Promoção do Sucesso Educativo”, Margarida Gaspar de Matos e Celeste Simões

Enquadrado no modelo teórico de aptidão social proposto por Burtons et al. (1995), Lúcia Canha e Sónia Neves (2008) construíram, por sua vez, um modelo de um programa de treino de competências pessoais e sociais, a partir do qual posteriormente cada aplicador pode criar as suas próprias áreas e estratégias de intervenção. Definem assim três componentes que estruturam o treino de competências pessoais e sociais ilustradas através da Figura 4:



Figura 4: Modelo do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais

Fonte: Canha, L. e Neves, S. (2008). Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais: Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a Crianças e Jovens com Deficiência. Lisboa: INR

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

A primeira componente, de acordo com as autoras, trabalha as questões relacionadas com a formação da consciência pessoal e social; a segunda as questões relacionadas com o comportamento social observável; e a terceira aborda as competências relacionadas com o planeamento e estratégia aplicadas à resolução de problemas, vida futura e estabelecimento de relações interpessoais. Transversalmente a estas três componentes existe a preocupação em considerar o contexto em que estas componentes operam e que certamente vai influenciar também a capacitação social (2008).

Uma das questões que se levanta na aplicação de qualquer Treino de Competências Pessoais e Sociais é saber até que ponto o treino em aptidões sociais é eficaz para promover a aquisição, execução e generalização de comportamentos sociais, reduzindo problemas de comportamento e melhorando as relações interpessoais com pares e adultos. Neste sentido, Gresham (1997) realizou uma classificação da competência social, em função do tipo de défices que o jovem pode demonstrar. Assim conforme o grau das dificuldades em aptidões sociais e a existência de problemas de comportamento o autor propõe diferentes estratégias de intervenção. Canha e Neves apresentam (Figura 5) um resumo das estratégias de intervenção proposto por Gresham (2008, p.33).

Quadro 10: Estratégias de Intervenção de acordo com o tipo de défice

	SEM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	COM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO
Défice de aquisição de aptidões sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Instrução directa - Modelação - Ensaio comportamental - Treino 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelação - Treino - Reforço diferencial de baixos valores de resposta - Reforço diferencial de outro comportamento - Métodos de redução de problemas de comportamento
Défice de execução	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas operantes na manipulação dos antecedentes e dos consequentes para aumentar a manifestação de comportamentos existentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas operantes na manipulação dos antecedentes e dos consequentes para aumentar a manifestação de comportamentos pró-sociais existentes - Reforço diferencial de baixos valores de resposta - Reforço diferencial de outro comportamento - Métodos de redução de problemas de comportamento
Áreas fortes	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos de reforço para manter o comportamento social desejado - Uso da pessoa como um modelo para os outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos de reforço para manter o comportamento social desejado - Métodos de redução de problemas de comportamento (ignorar a resposta, time-out, custo da resposta)

Fonte: Canha, L. e Neves, S. (2008). Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais: Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a Crianças e Jovens com Deficiência. Lisboa:INR

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

As autoras afirmam que a classificação do défice acaba por ser muito importante, na medida em que “constitui um eixo de ligação entre os resultados da avaliação e a intervenção” (2008, p.34). Em seu entender:

não é apropriado ensinar uma aptidão social a alguém que já possui esse comportamento no seu repertório comportamental do mesmo modo que os procedimentos de uma intervenção destinada a melhorar a execução de uma aptidão social não são particularmente eficientes para remediar défices de aquisição (2008, p.34).

Além desta avaliação referem ainda que quando se planeia a intervenção é fundamental que se considere a realidade, ou ponto de partida da pessoa que se pretende estimular; as suas necessidades, no sentido de ajudar a pessoa a compreender melhor o que precisa; o tempo e as oportunidades que cada um precisa e que variam sempre de pessoa para pessoa (2008).

2.4. Outros estudos

O aprofundamento teórico que serve de base ao presente estudo passa não apenas pela revisão de literatura científica sobre os principais conceitos implícitos ao nível da intervenção prática, mas também pela pesquisa e reflexão sobre outros estudos ou investigações de âmbito semelhante, no sentido de recolher informação que permita através de outras experiências aperfeiçoar o plano de ação a desenvolver, confirmar a adequabilidade dos instrumentos e metodologias a aplicar e até servir como meio de comparação dos resultados obtidos de modo a retirar as devidas conclusões acerca do trabalho desenvolvido.

Destaca-se assim o trabalho de investigação com vista à obtenção do grau de mestre de Ana Botelho, sob a orientação da Professora Doutora Gina Tomé, o qual se intitula “A relação do treino de competências sociais e a aprendizagem numa perspetiva inclusiva” (2012). Trabalho desenvolvido na Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Embora não se confirme que se trata de uma amostra em termos de população idêntica, na medida em que não é especificado se alguma das crianças sobre as quais versa o estudo apresenta um diagnóstico de síndrome de asperger; 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 e sem dificuldades de aprendizagem pode ter enquanto auxiliar de aprendizagem. Num contexto de escola inclusiva o objetivo do estudo baseava-se na aplicação de uma estrutura de intervenção que promova o desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais. É neste âmbito que os trabalhos se cruzam embora o presente estudo pretenda mais especificamente o desenvolvimento do âmbito de competências pessoais e sociais, num sentido ainda assim comum: a promoção da escola inclusiva. Os instrumentos utilizados na pré-avaliação e pós-avaliação da população em estudo (duas turmas de quarto ano de escolaridade) relativamente à aplicação do programa de competências sociais foram os questionários adaptados e aplicados a alunos e professores, nomeadamente: SDQ (Golstein, 1980 - instrumento que consiste numa avaliação comportamental das capacidades e dificuldades das crianças entre os 3 e os 16 anos), Kidscreen 10 (Gaspar e Matos, 2008) e Healthy Kids Assessment Module – versão 6.0 (adaptação à população portuguesa de Martins, 2002). O programa de competências sociais depois de adaptado foi apresentado às crianças em fichas de trabalho. O programa foi aplicado às turmas individualmente e foi estruturado em sessões que aconteceram semanalmente durante cerca de dois meses. Na análise de dados verificou-se que as dificuldades de

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

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.

Outro estudo a salientar é a dissertação de Mestrado de Maria do Carmo Artur Viseu, sob a orientação do Professor Doutor Jorge Serrano, com o título “Não me deixem de lado...” – Aluno com Síndrome de Asperger: intervenção em contexto inclusivo (2010). Estudo realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, em Lisboa. No seu trabalho a autora propunha-se a modificar a situação de um aluno com Síndrome de Asperger, do décimo primeiro ano de escolaridade, que revelava muitas dificuldades ao nível da autonomia e socialização. Nos instrumentos de recolha de dados destacam-se a recolha documental, a sociometria e as entrevistas. O ponto de encontro entre os trabalhos faz-se, neste caso, pela semelhança entre os alunos sobre quem versam ambos os estudos de caso, nomeadamente no que se refere ao diagnóstico apresentado: síndrome de asperger. Mais uma vez o objetivo é contribuir para a inclusão do mesmo nos contextos da turma e da escola. Além deste o trabalho mencionado procurou alcançar objetivos com o aluno no âmbito da sua autonomia. Embora não tenha recorrido à aplicação de um programa estruturado de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, a autora cria interações com um grupo de colegas, denominados no trabalho de colaboradores no sentido de desenvolver no aluno as áreas que se evidenciavam prioritárias. Com recurso a estratégias como o convite, o desafio e a aposta, observou-se que o aluno foi cedendo à exigência dos pares e, dessa forma, emergiu o seu caminho de desenvolvimento. No final da intervenção a autora conclui que as práticas pedagógicas, nomeadamente as atividades realizadas pelos alunos colaboradores no contexto escola e seus arredores, facilitaram a emergência e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem que possibilitou um desenvolvimento do aluno ao nível da sua socialização e autonomia.

Outra abordagem a citar, se bem que já mais afastada do presente estudo, é a dissertação de mestrado de Anabela Vieira, “Comunicar para interagir”, sob a orientação do Professor Doutor Jorge Serrano (2011). Estudo desenvolvido na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, em Lisboa. Esta investigação versa sobre uma criança com uma patologia de foro neurológico, que tem dificuldade em desenvolver competências sociais e comunicativas em contexto de jardim-de-infância. Um diagnóstico que não sendo claramente conclusivo quanto a uma patologia de autismo, não deixa de ter em comum este traço das dificuldades em desenvolver competências sociais e comunicativas, como é o caso do aluno em estudo deste trabalho. A autora desenvolve

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

uma ação que lhe permitiu, antes de mais conhecer a criança e a sua problemática, assim como o contexto educativo onde se encontrava inserida. Neste sentido, desenvolveu atividades na área da Expressão e Comunicação com o intuito de criar espaços de comunicação efetiva com os pares, recorrendo também a meios aumentativos de comunicação. No âmbito da área da Formação Pessoal e Social criaram-se estratégias para promover a inclusão da criança junto do grupo. Estratégias que têm em comum com o presente estudo a intenção de promover a igualdade de oportunidades ao aluno com necessidades educativas especiais, considerando as suas necessidades e especificidades no desenvolvimento da planificação pedagógica para todo o grupo. Os procedimentos para a recolha de dados incluem a análise documental, a entrevista, a observação naturalista e o teste sociométrico. O plano de ação desenvolve-se em duas grandes áreas: a área da expressão e comunicação e a área da formação pessoal e social. Relativamente à intervenção desenvolvida, para a autora esta constituiu um verdadeiro trabalho de parceria que contribuiu para o desenvolvimento de tais competências na criança em estudo, além de ter fomentado o espírito de grupo e a cooperação entre as crianças, desenvolvendo valores de respeito e aceitação da diferença, caminhando assim para um contexto educativo mais inclusivo.

3. Metodologia

3.1. Formulação do problema

3.1.1. questão da investigação.

Sendo as dificuldades de interação e comunicação em contextos sociais aspetos da tríade que caracterizam a síndrome de asperger é natural que estes indivíduos sintam maiores limitações no acesso aos outros. Esta aproximação pode, no entanto, ser também protagonizada pelos que o(s) rodeiam. Porque não? Uma outra questão se coloca porém: se é certo que os indivíduos com síndrome de asperger sentem dificuldade no relacionamento social, não sentiram os seus colegas dificuldades iguais? Afinal ninguém os ensinou a lidar com tal síndrome. Numa reflexão mais metafórica é caso para se questionar: não seremos todos, no contexto desta situação, ligeiros “aspies”? Não teremos todos (cidadãos com síndrome de asperger e restantes), em determinados momentos das nossas vidas, dificuldades de comunicação?

Enquanto Professora de Educação Especial, acompanho, entre outros casos, um aluno com síndrome de asperger que frequenta o quinto ano de escolaridade. Tal acompanhamento ficou definido no Programa Educativo Individual do aluno que seria desenvolvido através de sessões semanais ao nível da introdução de uma área curricular específica para promoção de competências de ordem do desenvolvimento social, de ordem de comunicação e de ordem organizacional. Sessões que se previa decorrerem fora do horário letivo. Contudo, no primeiro Conselho de Turma identificaram-se grandes problemas na inclusão e aceitação do aluno no grupo. Conflitos gerados não apenas pelos pares, mas também pelo próprio. Propôs-se então que as sessões com o aluno fossem desenvolvidas não em contexto individual, mas ao invés disso, no contexto do grupo. A proposta tratava-se de adaptar e aplicar um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na turma, durante as aulas da disciplina de Oferta Complementar: Cidadania, com periodicidade semanal e duração de quarenta e cinco minutos.

Mediante esta problemática torna-se pertinente verificar até que ponto o Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais a desenvolver ao longo do ano poderá contribuir para a inclusão do referido aluno no grupo. Note-se que o fundamental será avaliar o impacto deste na inclusão do aluno na turma e portanto se este terá, ou não,

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

algum valor inclusivo. Daqui surge, portanto, a questão de investigação: quais os contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger?

3.2. Objetivos do Estudo

3.2.1. objetivo geral.

- Compreender em que medida um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais poderá contribuir na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

3.2.2. objetivos específicos.

- Aprofundar o conhecimento nos âmbitos científico e pedagógico acerca do Desenvolvimento Moral;
- Aprofundar o conhecimento sobre a metodologia de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais;
- Aprofundar o conhecimento nos âmbitos científico e pedagógico acerca da Síndrome de Asperger;
- Compreender as potencialidades de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na inclusão de alunos com Síndrome de Asperger.
- Aprofundar o conhecimento acerca de estratégias de ação pedagógicas que visam a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais

3.3. Tipo de Estudo

A presente investigação trata-se de um estudo de caso que se afigura descritivo e exploratório, com uma abordagem mista. Compreende portanto uma dimensão quantitativa por utilizar a análise percentilica e uma dimensão qualitativa por recorrer à análise de conteúdo.

Para Bell (1997) um estudo de caso é muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento. Na opinião do autor, neste tipo de investigação os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente. O estudo de caso trata-se, portanto, de uma abordagem metodológica de investigação que procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Por sua vez Fidel refere que o método de estudo de caso “é um método específico de pesquisa de campo” (1992, p.39).

O estudo de caso consiste pois na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, ou de acontecimento específico. Podem desenvolver-se estudos de caso numa organização (escola, centro de reabilitação) ou num local específico dentro de dada organização (sala de aula, refeitório), num grupo específico da organização (professores, aluno, equipa), ou ainda, num aspeto da atividade (sociabilidade, planeamento do currículo); sendo frequente encontrar uma combinação de aspetos relacionados na mesma organização. (Bogdan e Biklen, 1994).

Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação nos casos em que o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, assim como naqueles em que o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, ou ainda quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Simões (1990) refere que “na maior parte dos casos, a investigação-ação assumirá a forma de estudo de caso” (p.47), verificando-se várias semelhanças entre ambos os métodos. Neste sentido, o presente trabalho pode ser enquadrado no âmbito da investigação-ação ao ser entendido como um conjunto de procedimentos aplicados para dar resposta a um problema social, real e específico vivido, ou sentido pelo investigador/profissional, colocando-se em ação os resultados duma investigação com o intuito de melhorar a sua prática num processo cíclico, refletivo e crítico onde o grupo alvo assume a aceitação das mudanças e se envolve ativamente em todo o processo; assim como também deverá ser entendido como estudo de caso enquanto uma

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

investigação particular, descritiva, heurística, indutiva, como um método que “consiste na observação detalhada de um contexto (...) ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, cit. Bogdan & Biklen, 1994, p.89).

O estudo de caso descritivo, como o próprio nome indica descreve um número limitado de exemplos. Pode ser entendido como uma ferramenta que permite ao avaliador partir de uma perspetiva geral e depois salientar um elemento específico, mas também aprofundar uma tarefa e registar elementos de campo. A partir dessas informações, o estudo de caso descritivo, também conhecido por ilustrativo ajuda à compreensão de acontecimentos e facilita/suporta a análise efetuada. Centra-se sobretudo nas questões "Como" e "Porquê". Salvaguarde-se porém que o número limitado de estudos de caso conduzidos pode não ser suficiente para traçar generalizações a partir do que foi ilustrado (Almeida e Freire, 2003).

O estudo de caso exploratório contribui principalmente para esclarecer uma situação. O estudo de caso exploratório ajuda os avaliadores a apreciarem os factos relacionados com o contexto local. Aborda problemas, objectivando definir hipóteses ou proposições para futuras investigações (Almeida e Freire, 2003).

O autor Bryman (1995) citado por Lourenço (1998) defende que os métodos mistos correspondem a uma combinação das duas tradições metodológicas progenitoras, a tradição quantitativa (mais empírica) e a tradição qualitativa (mais construtiva ou interpretativa), consideradas por alguns fundamentalistas epistemológicos como posições antagónicas extremadas.

A opção por este modelo de investigação deve-se à natureza e aos objetivos deste estudo que impunham uma abordagem quer qualitativa, quer quantitativa através da aplicação de testes sociométricos, análise documental, grelhas de observação, questionários para caracterização da turma, do aluno com síndrome de asperger e dos docentes do conselho de turma. Um conjunto de instrumentos que aplicados antes e após a implementação do programa de promoção de competências pessoais e sociais permitiram traçar diagnósticos, delinear uma intervenção e analisar por comparação o contexto no início e final do ano letivo, averiguando-se assim a eficácia da intervenção. Foram também construídas grelhas de avaliação contínua preenchidas quer pelos alunos, quer pelo docente responsável pela aplicação do programa, as quais a todo o momento permitiram avaliar e interpretar o processo, assim como reajustá-lo à medida que a intervenção com o grupo ia decorrendo. Uma investigação que, assim sendo valoriza bastante o processo além dos resultados. Um estudo interpretativo portanto, mas

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

também empírico, baseado na descrição da situação e na interpretação da mesma, através do qual a ação sobre o meio permite encontrar as respostas para as questões de investigação.

3.4. Sujeitos/ Amostra

O estudo centra-se numa turma de quinto ano, da qual faz parte um jovem com diagnóstico de Síndrome de Asperger e propõe-se verificar até que ponto o desenvolvimento de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na turma pode contribuir para a sua inclusão no grupo.

A turma é constituída por vinte e dois alunos. Destes, doze são do sexo masculino e dez são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. De acordo com o Plano de Turma, o contexto sócio – económico do grupo é caracterizado por famílias com algumas dificuldades económicas, com alguns casos de pais desempregados. As profissões dos Encarregados de Educação são muito variadas, predominando o sector dos serviços (funcionário público, enfermeiros, eletricista, policia, mecânico, gestores, serralheiro, pedreiro, vidreiro) e do comércio (empregada de supermercado/ casa comercial). De referir que há sete alunos com escalão de ação social escolar A e três com escalão B. As habilitações académicas dos pais variam entre o 2º ciclo (seis pais e três mães), o 3º ciclo – 9º ano (quatro pais e cinco mães) e ensino superior (quatro pais e sete mães). Seis alunos residem no Bairro da Malagueira onde se situa a escola-sede, cinco vêm de Valverde/ Guadalupe e os restantes residem em vários bairros da cidade. A maioria desloca-se de automóvel para a escola e alguns a pé (mas só às vezes). Os de fora deslocam-se na carrinha da Junta de Freguesia ou de táxi. A maior parte vive com o pai / mãe e irmãos. Apenas num caso o aluno vive com os avós, num outro com o pai e avó paterna, noutro caso vive com a mãe, padrasto, avó materna e irmã e em dois casos com a mãe.

Relativamente ao percurso escolar, na sua maioria os alunos tiveram um percurso escolar normal até aqui, tendo completado o 1º ciclo em quatro anos. O aluno A₁₁ apresenta uma retenção no quarto ano de escolaridade. Onze alunos referem ter dificuldades a Matemática e seis a Língua Portuguesa. Ainda assim nove referem ter tido melhores resultados em Matemática e treze a Língua Portuguesa. Para grande parte dos alunos a escola é um sítio onde se adquirem novos conhecimentos e onde se trabalha e se aprende. Quanto a expetativas, motivações e interesses futuros oito rapazes e sete raparigas ambicionam tirar um curso superior. Apenas um pensa terminar apenas o ensino secundário, quatro alunos pensam tirar um curso técnico – profissional e dois pensam tirar um curso médio. No que respeita às profissões as opiniões divergem muito: dois pretendem ser médicos, dois veterinários, dois arquitetos / decoradores de interiores, dois engenheiros, uma educadora de infância, dois padeiros, duas professoras (ginástica e dança), um treinador desportivo, um piloto de “Fórmula 1”, um futebolista, uma

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

cavaleira, uma cozinheira, um produtor de vídeos, um “drug dealer”, um bombeiro e um ambiciona ter uma fábrica de carros. A maior parte ocupa os tempos livres a ver televisão e ouvir música e apenas nove dizem praticar desporto nos tempos livres.

No que concerne ao domínio socio-afetivo os alunos revelam muitos problemas de relacionamento. Surgem frequentemente conflitos e um número considerável é desestabilizador. Há alunos com problemas de integração social. É ainda uma preocupação da Diretora de Turma a dificuldade que os alunos sentem na generalidade em aceitar as diferenças, nomeadamente na relação com o aluno em estudo que apresenta um diagnóstico de síndrome de asperger, com quem têm existido alguns conflitos. Por outro lado a Diretora de Turma refere que “o próprio aluno por vezes sente dificuldade em aceitar algumas intervenções dos colegas, bem como em compreender certas atitudes destes e dos seus professores”.

Quanto ao desempenho académico, segundo a diretora de turma trata-se de “uma turma muito heterogénea, sobretudo em termos dos seus ritmos de trabalho que, por sua vez, se refletem também ao nível dos seus desempenhos, competências adquiridas e evidentemente na evolução das aprendizagens”. A avaliação diagnóstica revelou um pequeno grupo de alunos muito participativo e um grande grupo de alunos que apenas participam quando solicitados e para os quais é necessário dar algum tempo. Existe também um grupo de alunos com muitas dificuldades a Língua Portuguesa, o que se reflete em termos de participação e desempenhos noutras áreas. Em termos de organização há alunos com dificuldades a este nível, assim como ao nível da atenção e concentração. Com base na avaliação diagnóstica, parece ser uma turma com dificuldades a Matemática e na Língua Portuguesa ao nível da escrita e compreensão. Denota-se também alguma falta de informação dos professores para lidar com situações “diferentes”.

Ainda no que respeita ao aluno, propriamente dito, tomando por base a caracterização que consta no seu processo e no seu Programa Educativo Individual (ver Anexo VII), pode dizer-se que este apresenta, como já referido, um diagnóstico de Síndrome de Asperger, possuindo desta forma dificuldades ao nível das funções mentais responsáveis pelo desenvolvimento de interações sociais recíprocas. De acordo com o decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, o aluno beneficia das seguintes medidas educativas: artigo 17º, alínea d): o aluno deverá usufruir do apoio de um docente de educação especial afeto à Unidade de Ensino Estruturado para Educação de Crianças e Jovens com Perturbação do Espectro do Autismo, para acompanhar o aluno, de forma a serem desenvolvidos os procedimentos adequados, no ensino-aprendizagem e na comunicação/relação; artigo

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

19º, alínea c): Adequações no processo de matrícula, mais concretamente frequência de uma escola com Unidade de Ensino Estruturado para Educação de Crianças e Jovens com perturbação do espectro do Autismo independente da sua área de residência; artigo 29º, de modo a beneficiar de apoio psicológico individual; artigo 16º, alínea d): adequações no processo de avaliação e alínea b): adequações curriculares individuais, nomeadamente ao nível da introdução de uma área curricular específica para promoção de competências de ordem do desenvolvimento social, de ordem de comunicação e de ordem organizacional; redução do nº de alunos na turma dado que, de acordo com a avaliação por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), o aluno apresenta limitações moderadas a graves ao nível da atividade e participação, em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais, de carácter permanente. Em suma a sua problemática resulta em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social inibidoras da sua formação.

A caracterização do perfil de funcionalidade do aluno com referência à CIF refere um défice moderado em compreender o jogo simbólico. A sensibilidade olfativa e tátil encontra-se também moderadamente alterada. No dia-a-dia, principalmente no relacionamento que estabelece com pares, possui dificuldade acentuada em lidar com o stress e outras exigências psicológicas, nomeadamente quando são feitas críticas a si ou ao seu desempenho, sendo ainda de salientar que a dificuldade em gerir o seu próprio comportamento é igualmente grave, chorando com facilidade face a alguma contrariedade. Decorrente da dificuldade em utilizar o pensamento abstrato e a teoria da mente, o relacionamento com os outros é também problemático, na medida em que apresenta um défice grave em compreender e aceitar determinados comportamentos dos outros. A dificuldade moderada em compreender e expressar sentidos implícitos/ambíguos está também presente no que se refere às mensagens orais, não verbais e escritas.

O Programa Educativo Individual do aluno refere ainda que se trata de uma criança que gosta muito de estar em casa a brincar sozinho, demonstrando dificuldade moderada em participar em atividades recreativas ou de lazer fora deste contexto. No que se refere aos fatores ambientais, o aluno experienciou mudanças bastante importantes na sua vida: a mudança de escola há dois anos revelou-se bastante benéfica para o aluno, pois atualmente encontra-se numa escola sensibilizada para a sua problemática, onde existe uma Unidade de Ensino Estruturado para crianças e jovens com Perturbação do Espectro do Autismo que o pode apoiar.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

É ainda de referir o apoio prestado pela psicóloga que acompanha o aluno há alguns anos e com quem estabeleceu uma relação terapêutica segura e promotora de desenvolvimento positivo.

3.5. Instrumentos

Em termos de metodologia da investigação recorreu-se à aplicação de vários instrumentos para recolha da informação necessários à organização de uma resposta para a questão de partida.

Tais instrumentos podem agrupar-se consoante o momento em que foram aplicados. Assim podem ter-se os instrumentos aplicados para recolha de informação inicial, os quais tinham como objetivo fazer o diagnóstico da situação de partida e, a partir deste, construir um Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais devidamente adequado e ajustado às características e problemáticas encontradas no grupo, nomeadamente: o Teste Sociométrico, a Análise Documental da Ata do Conselho de Turma das primeiras Reuniões Intercalares do ano letivo, o Questionário dirigido aos professores desse Conselho de Turma e o Questionário aplicado aos alunos da turma sobre a qual versou o trabalho de investigação.

Os mesmos instrumentos, por sua vez, repetem-se num segundo momento de avaliação, mais concretamente após a aplicação do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na turma em estudo com o objetivo de, comparativamente, encontrar uma resposta à questão de partida e verificar se houve ou não alterações ao diagnóstico que permitam concluir acerca do sucesso da aplicação do respetivo programa.

Um terceiro grupo de instrumentos foi aplicado no decorrer da aplicação do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais, com o objetivo de garantir uma avaliação contínua e sistemática da aplicação do mesmo, a qual permitiu ajustar a todo o momento as práticas, assim como recolher informação que, através das reações de ambos os agentes envolvidos (professor aplicador e alunos), possibilitou ficar a conhecer como foi o desenvolvimento do programa, compreender os pontos fortes e dificuldades encontradas. Deste bloco de instrumentos fazem parte o próprio Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais (caraterização, estrutura e planificações), as Fichas de Avaliação das Sessões do professor aplicador e os Registos de Avaliação das Sessões dos alunos.

3.5.1. teste sociométrico.

A sociometria é um instrumento de investigação (Estrela (1994), Northway e Weld (1999) e Bastin (1980)). Para estes autores representa um conjunto de técnicas, cujas finalidades são a caracterização e o estudo das relações humanas, bem como a posição social e o papel de cada indivíduo dentro de um grupo.

Partindo-se do princípio que a estrutura real de um grupo é determinada pelas relações de afinidade e não-afinidade que existem entre os seus diversos elementos, o teste sociométrico permite deste modo “captar de modo fácil as relações espontâneas destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações” (Estrela, 1994, p.367).

Ainda, de acordo com Estrela, um teste sociométrico é um instrumento com a finalidade de:

registar representações individuais sobre as relações existentes na classe (ou no grupo); obter dados, a partir desse registo, que possam contribuir para detetar a posição social do aluno dentro do seu grupo (sua integração, sua marginalização); detetar os alunos mais isolados e os mais escolhidos; comparar estes registos com os obtidos por outros processos como opiniões de professores e outros alunos, expressas em entrevistas ou sob a forma de questionários, registos de observações diretas (ocasionais ou sistemáticas), dados de instrumentos de tipo projetivo (desenhos, redações); contribuir para a caracterização do indivíduo em situação de grupo; permitir um “feedback” ao professor, tornando mais objetivas as suas opiniões sobre as relações que os seus alunos têm em grupo (1994, p. 367-368).

Ao aplicar um teste sociométrico à turma, objeto de estudo, Bastin (1980) também revela a possibilidade de se extrair um leque muito variado de informações: a posição social de cada elemento face aos restantes elementos do grupo; quais os melhores amigos de cada aluno; o número de amigos que cada aluno tem na turma, assim como, o grau de reciprocidade nessas relações; a estrutura do grupo, tendo em conta que pode ser constituída por subgrupos ou existir uma integração perfeita de todos os alunos. Bastin (1980) refere também que através deste instrumento de trabalho, podem descobrir-se, entre várias características, quais as preferências de cada aluno em termos de relações pessoais, com que colegas gostaria, ou não, de se associar para efeitos de trabalho; se há ou não barreiras entre rapazes e raparigas; barreiras entre colegas de nacionalidades diferentes; se existem alunos isolados ou rejeitados; qual o grau de popularidade de cada aluno dentro da turma; se existem líderes dentro de cada subgrupo e/ou turma. Desta

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

forma, o teste sociométrico revela-se importante na organização e na remodelação de grupos escolares.

Contudo, existem desvantagens e limitações deste instrumento de recolha de dados. Segundo Estrela (1994), este instrumento permite recolher as representações e as expectativas dos seus elementos, em relação a essas relações, mas não as relações reais entre os indivíduos. Para Bastin (1980), o mesmo instrumento apenas informa sobre as relações entre os indivíduos de um mesmo grupo, submetidos ao teste. Segundo este autor, através do teste sociométrico, os resultados obtidos no grupo em estudo não informam sobre o que os mesmos alunos são, quando integrados noutros grupos e também não informa sobre o comportamento social real dos indivíduos, nem sobre os sentimentos e laços afetivos que se desencadeiam nas ligações entre eles. Por estes motivos, o autor defende que o teste sociométrico deve ser completado com outros registos complementares.

O teste sociométrico pode ser planeado para diferentes grupos e inúmeras situações. Cada membro escolhe “X” pessoas do seu grupo com um objetivo específico e relativo a uma situação da vida do grupo. As questões são elaboradas de modo a pedirem a cada elemento do grupo que faça uma ou mais escolhas concretas, reveladoras de certas preferências pessoais ou rejeições. Os dados obtidos permitem a elaboração de uma matriz sociométrica, que consiste num quadro de dupla entrada, que pode ser suficiente para a apreensão da estrutura das relações existentes entre os indivíduos de um grupo de pequenas dimensões. Além desta pode ser elaborado o sociograma, que exprime a rede de inter-relações do grupo num diagrama.

No presente estudo usou-se o sociograma descrito por Northway e Weld (1999), conhecido por “técnica do alvo”. Este consiste num sociograma coletivo construído com base nas notas de aceitabilidade, do número total de escolhas emitidas e recebidas por cada pessoa. O sociograma é elaborado a partir de três círculos concêntricos, em que no círculo central são representados os indivíduos significativamente escolhidos, ao passo que na periferia estão os indivíduos pouco escolhidos. Cada sujeito é representado no alvo de acordo com a sua nota de aceitabilidade.

O teste sociométrico foi aplicado no início e no final do desenvolvimento do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais. Pretendeu-se avaliar a situação inicial da turma e do aluno em estudo face às relações no grupo, ou seja que posição este ocupava em termos de preferências e rejeições; e, por sua vez, comparar essa posição com a

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

obtida no final do Programa, de forma a verificar se houve, ou não, alterações nas suas posições no grupo e caso assim seja, que tipo e alterações foram estas.

O teste (ver Apêndice I) versou sobre três situações, critérios diferentes que permitiram contextualizar socialmente o aluno de modo mais completo, até porque em determinados momentos, ou contextos podia dar-se o caso deste ser mais aceite, ou se adaptar melhor que noutros. Assim procurou-se aprofundar quais as preferências e rejeições dos alunos em contexto de trabalho na sala de aula, contexto de liderança e contexto de diversão. Para cada critério foi pedido que identificassem três colegas por ordem de preferência e uma rejeição. Não puderam repetir nomes e podiam escolher livremente de entre os colegas da turma independentemente de no dia da aplicação do teste todos estarem presentes ou não. As situações apresentadas tratavam-se de contextos conhecidos e já vivenciados pelos alunos, de modo a evitar que o desconhecimento pudesse influenciar as respostas em termos de sua autenticidade. Antes de ser aplicado à turma em estudo o teste foi ainda aplicado junto de uma outra turma, por forma a identificar possíveis erros de construção de estrutura ou sintaxe que necessitassem ser alterados, validando-se assim o instrumento a aplicar. O teste foi lido pausadamente e respondido coletivamente (ver Anexo VIII e Anexo IX).

Após a aplicação do mesmo procedeu-se à análise sociométrica. Assim elaboraram-se a Matriz Sociométrica das Preferências e a Matriz Sociométrica das Rejeições. De seguida, efetuaram-se os cálculos, recorrendo à Tabela de Salvosa (ver Anexo X). Com base nestes procedeu-se à elaboração do Sociograma Global de Preferências e Rejeições em alvo com distinção por sexos, do Sociograma Global de Preferências em alvo com indicação dos índices sociométricos, da Fórmula Sociométrica Cumulativa Individual do aluno em estudo referente às preferências com indicação das reciprocidades, do Sociograma Global de Rejeições em alvo com indicação dos índices sociométricos e da Fórmula Sociométrica Cumulativa Individual do aluno em estudo referente às rejeições com indicação das reciprocidades. Nos sociogramas os alunos foram distribuídos do centro para a periferia, por ordem decrescente dos seus índices sociométricos.

3.5.2. análise documental.

A análise documental pode constituir uma técnica muito importante de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspetos novos de um tema ou problema.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Para Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy, e Saint-Georges (2005) “não existe investigação sem documentação” (p.15). Assim, a pesquisa documental “trabalha sobre o que já existe” (ibidem, p.16). Os autores consideram que existem quatro grandes tipos de fontes de documentação: as fontes escritas, não escritas, oficiais e não oficiais, e as fontes numéricas. Referem, contudo, que a pesquisa documental recorre basicamente a documentos escritos, tais como livros, artigos de revista, relatórios de investigação, etc. De acordo com estes autores, a vocação da pesquisa documental é trabalhar com o que já existe, embora não anulem a hipótese de suscitar novos dados empíricos. Estabelecem uma relação complementar com as outras técnicas de investigação.

Para a elaboração do trabalho tornou-se fundamental consultar as Atas dos Conselhos de Turma referentes à Reunião de Avaliação Intercalar do Primeiro Período (a qual teve lugar no dia 17 de outubro de 2012) e à Reunião de Avaliação do Final do Ano Letivo (data de 18 de junho de 2013). Para recolher a informação construiu-se um quadro que permitisse organizar as informações recolhidas e organizá-las de imediato de acordo com os tópicos de análise pretendidos: aproveitamento, indisciplina, cooperação, liderança e rejeições; indicadores simultaneamente estudados através da aplicação de outros instrumentos (ver Apêndice II). A consulta da Ata do Conselho de Turma da Reunião de Avaliação Intercalar pretendia aprofundar o conhecimento acerca da turma em geral, sua dinâmica e diagnóstico, assim como sobre o aluno do estudo em particular. Já a consulta da Ata do Conselho de Turma de Avaliação do terceiro período procurava recolher informações relevantes que pudessem demonstrar se após a aplicação do Programa de Treino do Competências Pessoais e Sociais se verificavam alterações no conhecimento acerca da turma em geral, sua dinâmica e diagnóstico.

Todos os documentos anteriormente referidos foram consultados na escola onde se realizou o estudo.

3.5.3. questionário.

Existem diversos instrumentos de coleta de dados que podem ser utilizados para obter informações acerca de grupos sociais. O questionário é um dos instrumentos mais comuns para esse fim. Segundo Freixo é inclusive o instrumento mais usado para recolha de informação. Para o autor:

constitui um dos instrumentos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, sendo constituído por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes e opiniões dos sujeitos (2010, p.199).

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Por sua vez, Rojas (2001) define o questionário enquanto um procedimento de investigação; um meio útil e eficaz para recolher informação num curto espaço de tempo; uma forma de reunir rapidamente informação sobre grupos numerosos; um meio que proporciona a recolha de informação sobre si mesmo, por escrito; um procedimento que inclui várias variáveis para medir. Pode apresentar perguntas fechadas, ou seja, respostas específicas e delimitadas; perguntas abertas, ou seja, dada pelo próprio sujeito e sem qualquer alternativa de resposta; ou mistas, isto é, nas duas modalidades. Como desvantagens, o autor refere o facto de quem responde poder não ser completamente verdadeiro, interpretar a mesma palavra de forma diferente, ser compreensiva para uns e não para outros, dar respostas incompletas ou pouco claras dificultando o trabalho dos dados recolhidos.

Geralmente, os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social (Richardson, 1985). Perez (2000) refere que o questionário reúne as respostas às perguntas feitas. Além das questões relativas às características sociodemográficas das pessoas, as respostas constituem geralmente ou sínteses generalizadas, ou generalizações dos comportamentos e atitudes, ou ainda descrições detalhadas de acontecimentos passados. (idem, p. 23).

De acordo com Bell (1997) o objetivo dos questionários reside na descoberta de factos. Por esse motivo torna-se importante “ter um questionário bem concebido” (idem, p.129). Para a autora as instruções devem ser claras, as perguntas devem ser elaboradas sem qualquer nível de ambiguidade, não devem existir omissões nem oposições nas respostas e não pode subsistir qualquer dificuldade em responder de modo a garantir uma eficiente análise dos dados obtidos.

De acordo com o tipo de pergunta, os questionários podem ser classificados em três categorias: questionários de perguntas fechadas; questionários de perguntas abertas; e questionários que combinam ambos os tipos de perguntas. Os questionários de perguntas fechadas são aqueles instrumentos em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas. O entrevistado deve responder a alternativa que mais se ajusta às suas características, ideias ou sentimentos. Existem diversos tipos de perguntas fechadas, como por exemplo as dicotómicas e as respostas múltiplas. Estas últimas podem permitir marcar uma ou mais alternativas, ou apresentar alternativas hierarquizadas. Já os questionários de perguntas abertas caracterizam-se por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações. Nestes questionários o pesquisador não está

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

interessado em antecipar as respostas, deseja antes uma maior elaboração das opiniões do entrevistado. Quanto aos questionários que combinam perguntas abertas e fechadas é muito frequente os investigadores recorrerem a este formato. As perguntas fechadas, destinam-se essencialmente a obter informação sociodemográfica do entrevistado (sexo, escolaridade, idade etc.) e respostas de identificação de opiniões (sim - não, conheço - não conheço etc.); e as perguntas abertas, destinam-se ao aprofundamento de opiniões (Richardson, 1985).

Em resumo, as questões que dão corpo ao questionário podem ser abertas ou fechadas. As respostas a questões abertas são mais difíceis no tratamento, uma vez que são de cunho mais pessoal. Por outro lado, as questões fechadas permitem reduzidas opções de resposta, permitindo uma análise mais fácil das respostas dadas, sendo muitas vezes possível levar a um tratamento quantitativo, situação que na perspetiva de diversos autores é perfeitamente compatível com uma metodologia de estudo qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994).

Há portanto um aspeto fundamental na construção de questionários: a formulação das questões. Para Ghiglione e Matalon (2001) à semelhança do ponto de vista apresentado por Bell (1997), qualquer erro ou ambiguidade associados à construção do questionário, levará a conclusões erradas. Assim, é aconselhável que as questões sejam reformuladas de modo a que sejam perfeitamente entendidas pelo inquirido. Ainda no que diz respeito à construção das questões, segundo os mesmos autores (2001), as questões fechadas podem ter várias formas e permitem uma análise estatística dos dados recolhidos. Já o uso de questões abertas obriga à análise de conteúdo, uma tarefa mais trabalhosa. Para estes autores na sua estrutura o questionário deverá conter vários tipos de perguntas: identificação (servem para recolher informação sobre o inquirido), informação (através da quais se faz o levantamento da informação propriamente dita), descanso (utilizadas para permitir alguma “descontração” e “pausa” ao esforço do inquirido, aliviando o seu trabalho) e controlo (utilizadas para verificar a veracidade e objetividade de determinadas respostas). Outro ponto a considerar é a ordem pela qual se colocam as questões. Esta ordem pode sugerir diferentes tipos de resposta, logo este deve ser outro aspeto fundamental na construção dos questionários. Além disso as perguntas devem ser bem organizadas, pois no momento da inquirição não há hipótese de esclarecimento de dúvidas.

De facto o questionário tem que ser construído de acordo com o tipo de população que se vai investigar, de modo a que esta seja capaz de compreender cada uma das

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

questões, assim como as questões colocadas não devem suscitar recusas devido ao seu conteúdo, por parte de quem responde.

Os canais de comunicação no caso dos questionários podem ser o contacto direto ou o correio. No contato direto o próprio pesquisador, ou pessoas especialmente treinadas por ele, aplicam o questionário diretamente. Dessa maneira, há menos possibilidades de os entrevistados não responderem ao questionário ou de deixarem algumas perguntas em branco. No contato direto, o pesquisador pode explicar e discutir os objetivos da pesquisa e do questionário, responder dúvidas que os entrevistados tenham em certas perguntas. Quando enviado por correio (eletrónico ou não) o questionário, assim como todas as instruções são enviadas a pessoas previamente escolhidas. A aplicação por correio permite incluir grande número de pessoas e pontos geográficos diferentes. Apresenta, porém, várias desvantagens, tais como a baixa taxa de devolução e alguma insegurança relativamente a quem o responde (Richardson, 1985).

3.5.3.1. questionário aplicado aos professores.

O questionário aplicado aos professores foi entregue aos onze docentes do Conselho de Turma que lecionam as várias áreas disciplinares à turma do quinto ano de escolaridade sobre a qual versa o presente estudo. O procedimento para o preenchimento foi explicado, bem como as várias perguntas foram explicadas. Foi-lhes pedido que o preenchessem e solicitassem ajuda caso subsistissem dúvidas.

A sua construção implicou antes de mais a elaboração do guião do questionário, enquanto uma planificação do instrumento a construir, o qual compreende para cada campo de investigação as variáveis, respetivas perguntas e formatos de resposta possíveis (ver Apêndice III). Além deste definiram-se as dimensões e indicadores de análise (ver Apêndice IV), de modo a garantir a recolha de informação necessária e adequada aos objetivos do estudo. Criado o questionário foi importante validá-lo, aplicando-o, antes de mais, a um grupo experimental de docentes acompanhado de um inquérito, ou pré-teste. Através deste inquérito pedia-se que fossem identificados no questionário em causa os aspetos pertinentes e todos os que tiveram um teor mais negativo, dando assim, a hipótese de melhorar o instrumento. Solicitaram-se também sugestões (ver Apêndice V).

Desta forma os docentes puderam dar a sua opinião acerca deste instrumento, no que diz respeito à clareza das questões e sua coerência, assim como mencionar a facilidade

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

ou dificuldade sentidas aquando do preenchimento do questionário. Apenas se registaram aspetos positivos, não tendo identificado aspetos negativos, nem apresentado sugestões (ver Anexo XI). É de referir ainda que não se registaram quaisquer dificuldades na compreensão das questões (ver Quadro II – Apêndice VI).

Terminado assim o processo de validação a versão final do questionário foi desta forma concluída. O questionário foi aplicado em dois momentos distintos da investigação, nomeadamente antes e após da aplicação do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais. De acordo com as dimensões de análise definidas pretendia-se recolher informação sobre a caracterização do corpo docente daquela turma; a caracterização geral da turma nos contextos social e de aprendizagem, averiguando potenciais lideranças e rejeições; a caracterização particular do aluno em estudo; e as conceções dos docentes sobre inclusão. Cada dimensão deu lugar a um grupo de questões. Os três primeiros grupos de questões compreendem perguntas do tipo fechadas e encadeadas. Já o quarto grupo é composto por questões de resposta aberta. O quarto grupo apresenta ainda algumas alterações da versão apresentada antes da aplicação do Programa para a versão aplicada após a conclusão do mesmo. Na verdade, se numa primeira fase se questionam os docentes acerca das suas conceções sobre Inclusão e pressupostos fundamentais à inclusão de um aluno com necessidades educativas especiais; num segunda fase e decorridos seis meses, depois de concluído o programa, procurou-se saber se tais conceções dos docentes sobre inclusão se haviam alterado face aos resultados obtidos com a aplicação do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na turma. O presente questionário pode, assim sendo, ser classificado de misto por contemplar ambos os tipos de questões: abertas e fechadas (ver Apêndice VII e Apêndice VIII).

Os dados recolhidos (ver Anexo XII e Anexo XIII) foram registados em tabelas e apresentados graficamente. Para além da análise percentílica procedeu-se à análise qualitativa das respostas abertas através da análise de conteúdo. Se a avaliação inicial permitiu ficar a conhecer o corpo docente, fazer o diagnóstico da turma em geral e do aluno em particular, identificando as prioridades de ação; e a avaliação final a caracterização dos mesmos itens após a intervenção; a comparação de ambas foi fundamental para, conjuntamente com os restantes instrumentos, encontrar respostas para a questão de partida do estudo em causa: o contributo da aplicação de um programa de treino de competências pessoais e sociais na inclusão de um aluno com síndrome de asperger.

3.5.3.2. questionário aplicados aos alunos.

O questionário aplicado aos alunos tinha como objetivo conhecer melhor a turma a partir da perspectiva dos alunos acerca de si próprios e dos colegas, nas modalidades de auto e heteroavaliação portanto. Foi distribuído na turma do quinto ano de escolaridade da qual faz parte o aluno em estudo que apresenta síndrome de asperger. O procedimento para o preenchimento foi explicado, bem como as várias perguntas foram explicadas. Foi-lhes pedido que o preenchessem e solicitassem ajuda caso subsistissem dúvidas.

Relativamente à sua construção, elaborou-se o guião do questionário, ponto de partida para a construção do instrumento a aplicar, no qual se identificaram para cada campo de investigação as variáveis, respetivas perguntas e formatos de resposta possíveis (ver Apêndice IX). À semelhança do procedimento no caso do questionário a aplicar aos docentes, também relativamente aos questionários a aplicar aos alunos se definiram quais as dimensões e os indicadores de análise (ver Apêndice X), para assegurar que a informação recolhida seria adequada aos objetivos e intenções do presente estudo. Criado o questionário foi importante validá-lo, aplicando-o, antes de mais, a um grupo experimental de alunos, no sentido de aferir se existiam dúvidas, ou necessidade de alterar algumas questões.

O questionário aos alunos foi aplicado antes e depois do desenvolvimento do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais. De acordo com as dimensões de análise definidas pretendia-se recolher informação sobre a caracterização dos alunos ao nível da consciência pessoal e social e do comportamento social. Cada dimensão deu lugar a um grupo de questões fechadas de escolha múltipla com escala de avaliação e matriz de resposta. Para cada critério os alunos teriam que responder um item de avaliação numa escala que variava entre sempre (S), às vezes (Av) e nunca (N) (ver Apêndice XI).

Os dados recolhidos (ver Anexo XIV e Anexo XV) foram registados em tabelas e apresentados graficamente. No caso do primeiro grupo considerou-se relevante destacar a informação relativa à autoavaliação do aluno em estudo, à avaliação que os colegas fazem do mesmo e à avaliação que este faz dos colegas. Já relativamente ao segundo grupo apresentam-se as perspectivas do aluno acerca de si próprio e dos restantes colegas enquanto um todo.

A avaliação inicial permitiu ficar a conhecer a turma em geral pelo ponto de vista dos alunos, mas também a perceção que o aluno em estudo tinha dos colegas. Por outro lado permitiu ainda caracterizar o aluno em estudo em particular nas mesmas dimensões, quer pela perspectiva do próprio, quer pela dos colegas também. Acrescentar a esta avaliação

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

os resultados obtidos na avaliação final após a aplicação do programa e fazer a comparação dos dados recolhidos tornou o processo muito mais rico e esclarecedor no que concerne à questão de partida no sentido de se averiguar se de facto houve ou não alguma alteração em termos da posição inclusiva que este aluno ocupava na turma face à situação diagnóstica inicial e assim encontrar respostas para a questão de partida.

3.5.4. programa de treino de competências pessoais e sociais.

3.5.4.1. caracterização.

O presente Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais (PTCPS) foi adaptado a partir do Modelo construído e desenvolvido por Lúcia Canha e Sónia Neves (2009), por sua vez inspirado no modelo teórico de aptidão social proposto por Burton et. al. (1995). Além de abrangente relativamente aos âmbitos de ação, o respetivo modelo permite a cada aplicador a partir deste criar as suas próprias áreas e estratégias de intervenção. Deste modo, após o diagnóstico da turma realizado com base na sociometria, aplicação de questionário a docentes e alunos e análise documental da Ata do Conselho de Turma da Avaliação Intercalar do 1º período; planificou-se a ação. Escolheram-se as áreas e subáreas da intervenção e respetivos temas e conteúdos. Definiram-se objetivos e estratégias de intervenção (ver Apêndice XII). A prioridade foi encontrar respostas que ao mesmo tempo permitissem trabalhar a turma nos pontos identificados como preocupantes para o grupo, assim como os domínios sobre os quais incidem os traços mais característicos da Síndrome de Asperger, com especial destaque para os mais relevantes no caso particular do aluno em estudo. Assim sendo trabalhavam-se duas vertentes: a do grupo enquanto turma e a do aluno na abordagem às suas fragilidades numa perspetiva também da sua melhor inclusão na turma.

O PTCPS contempla, portanto, três grandes áreas de intervenção: a área da Consciência Pessoal e Social, a área do Comportamento Social e a área dedicada ao Planeamento e Estratégia. As três componentes estruturam o PTCPS implementado e desenvolvem-se numa estratégia global, na medida em que se procura que cada uma das etapas influencie a abordagem das restantes, permitindo progressivamente aumentar o grau de profundidade e conhecimento de cada uma.

A área da Consciência Pessoal e Social trabalha as questões relacionadas com a formação da consciência pessoal e social. A consciência pessoal e social é considerada neste modelo como uma componente essencial. De facto, o conhecimento de nós mesmos e dos outros é uma componente essencial da competência social. As pessoas que não têm consciência das necessidades e interesses dos outros, ou dos seus próprios interesses, necessidades ou comportamentos, é improvável que funcionem de forma competente. As suas perceções acerca dos outros irão ser superficiais e serão também frequentemente erradas: haverá pouco espaço para a empatia se não se tiver a perspetiva dos outros. Do mesmo modo, é importante estarmos conscientes do que

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

queremos, sentimos, pensamos e fazemos, de forma a planearmos e ajustarmos as nossas ações.

A área do Comportamento Social, como o próprio nome indica, aborda as questões relacionadas com o comportamento social observável. Interagir com outras pessoas requer uma série de ajustamentos constantes ao que elas estão a dizer ou fazer sendo necessário para isso saber observar e interpretar as situações sociais. A observação do comportamento social dos outros é básica para este processo de adaptação. Sem observação e interpretação não existe forma de conhecimento do que é socialmente apropriado, do que os outros esperam, nem de como eles estão a responder ao que estamos a fazer. Sem uma boa observação, as oportunidades de aprender a tornarmos socialmente mais competentes podem ser perdidas. Se não conseguirmos apreender os sinais subtis, ou não, das outras pessoas - que são cruciais para uma comunicação eficaz - podemos não estar aptos para responder ao *feedback* que os outros nos dão. Deste modo, interpretar as ações, intenções e sentimentos dos outros também é importante para ajustarmos apropriadamente o nosso comportamento às situações.

Relativamente á área, Planeamento e Estratégia, esta procura explorar as competências relacionadas com o planeamento e estratégia aplicadas à resolução de problemas, vida futura e estabelecimento de relações interpessoais. O planeamento e estratégia condicionam o sucesso e a eficácia da ação levada a cabo. Na maioria das situações sociais, temos várias formas alternativas para fazer as coisas com os mesmos resultados. Não só sabemos estratégias alternativas, sejam elas verbais ou não verbais, mas também conseguimos escolher de entre estas alternativas e avaliar se elas foram eficazes ou não. Embora nem todas as atividades competentes socialmente sejam planeadas de forma explícita, planejar é útil para estabelecer novos padrões de atividade e comportamento, e para resolver problemas que nos surgem. Um plano estratégico requer que saibamos o que queremos, para podermos gerar uma variedade de caminhos alternativos para chegar ao nosso objetivo. Mesmo quando as pessoas têm um conjunto de coisas diferentes que podem fazer numa situação particular, e têm uma boa compreensão da situação, falhas na planificação podem revelar falta de competência social.

Uma vez concluída a abordagem da área de Planeamento e Estratégia prevê-se que se tenha conseguido adquirir um maior e mais consciente conhecimento acerca da Consciência Pessoal e Social numa perspetiva de influenciar e aperfeiçoar os Comportamentos Sociais. Transversalmente a todas elas há que considerar sempre em

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

todas as abordagens o contexto em que estas componentes se desenvolvem. É portanto fundamental compreender os aspetos físicos e sociais das diferentes situações.

Em cada área trabalham-se diferentes subáreas, especificadas em unidades e temas, cada qual com os seus conteúdos e respetivos objetivos. Na verdade torna-se difícil dissociar determinada abordagem numa das áreas das restantes. Ao longo das sessões embora se promova de modo mais óbvio determinado aspeto da competência social, o facto é que de modo mais ou menos direto acaba por se trabalhar também outras componentes de outras áreas numa abordagem promotora do desenvolvimento global.

Em termos de competências específicas a adquirir, pretende-se portanto que no final os alunos sejam capazes de promover competências intrapessoais (autoconhecimento, autoestima, autocontrolo, resolução de problemas); competências interpessoais (comunicação- assertividade, resolução de problemas sociais, resolução de conflitos); compreender a problemática da síndrome de asperger; regular comportamentos em diferentes contextos da vida; desenvolver o espírito de cidadania assim como uma atitude mais inclusiva na aceitação das diferenças e capacidade de conviver com as mesmas.

3.5.4.2. estrutura (áreas, subáreas, unidades, temas e conteúdos).

3.5.4.2.1. área: consciência pessoal e social.

Esta área tem como objetivo geral trabalhar as questões relacionadas com a formação da consciência pessoal e social. Esta consciência envolve, segundo Burton et al. (1995) aspetos da nossa identidade social e pessoal (os papéis que representamos, os grupos a que pertencemos, as características que gostamos ou desgostamos nos outros, etc.); dos nossos acontecimentos internos (sensações corporais, humores, pensamentos, valores, atitudes, crenças e emoções); do conhecimento acerca de acontecimentos externos (o que dizemos, como nos comportamos, onde vamos, etc.); assim como a dimensão do alcance até ao qual temos alguma intervenção ou controlo sobre as coisas que nos acontecem.

No âmbito desta área foram criadas duas subáreas: a autoconsciência e a consciência social. Na primeira abordam-se as questões da identidade e do reconhecimento dos aspetos internos ligados ao corpo, mas também os aspetos relativos a formas de pensar o próprio e as suas emoções. Na segunda destacam-se conteúdos no âmbito da cognição social relacionados com a forma como o outro é percecionado e a perceção da

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

perspetiva social. O Quadro 11 que se segue resume as unidades, temas e conteúdos trabalhados no âmbito desta área e suas subáreas.

Quadro 11: Unidades, Temas e Conteúdos da Área da Consciência Pessoal e Social

Área: Consciência Pessoal e Social						
Subárea: Autoconsciência						
Unidade	Tema	Conteúdos				
		C	A	R	E	AC
Identidade pessoal e social	Quem sou eu?			X		
	O que gosto e o que não gosto			X		
	Os meus valores		X			
	O que os outros pensam de mim: a reputação			X		
Como me reconheço – o meu corpo	Emoções, corpo e contextos				X	X
	Corpo diferente			X		
Como me reconheço - atitudes	Autoestima			X		
	Como me comporto em relação aos outros			X		
Subárea: Consciência Social						
Unidade	Tema	Conteúdos				
		C	A	R	E	AC
Como reconheço os outros -empatia	A perspetiva do outro				X	
	Fazer os outros sentirem-se confortáveis				X	
Como reconheço os outros – os papéis sociais	As necessidades dos outros e as minhas necessidades			X	X	

(C) Cooperação; (A) Assertividade; (R) Responsabilidade; (E) Empatia; (AC) Autocontrolo

3.5.4.2.2. área: comportamento social.

Nesta componente o aluno é convidado a analisar o seu comportamento e os contextos em que é manifestado. O comportamento social inclui o comportamento verbal e não verbal. Na verdade, nem sempre estas duas linguagens são coerentes. Muitas vezes damos mensagens ambíguas: dizemos com o nosso discurso coisas que contradizemos com a nossa linguagem corporal. É no trabalho sobre estas duas componentes do comportamento que incide a primeira subárea a ser trabalhada nesta segunda componente do programa.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Outro aspeto importante trabalhado nesta área, e referido por Burton e al. (1995), relaciona-se com a observação e interpretação de situações sociais. Uma observação pobre pode levar a lacunas na competência social. Interpretar as ações, intenções e sentimentos dos outros é importante para ajustarmos o nosso comportamento apropriadamente, tendo em conta o que as outras pessoas fazem. A assertividade está dentro das aptidões comportamentais requeridas para um comportamento social adequado. O ser assertivo permite lidar competentemente com os outros em situações possíveis de gerar problemas para o próprio ou para os outros. Aumentar o leque de comportamentos, nomeadamente comportamentos assertivos, irá permitir um padrão comportamental mais flexível e ajustado. Esta configura a segunda subárea trabalhada no âmbito do comportamento social (ver Quadro 12 abaixo).

Quadro 12: Unidades, Temas e Conteúdos da Área do Comportamento Social.

Área: Comportamento Social						
Subárea: Comportamento Verbal e Não Verbal						
Unidade	Tema	Conteúdos				
		C	A	R	E	AC
Significados do corpo	O que comunica no corpo	X			X	
Comunicar com os outros	Fazer-se ouvido e ouvir		X		X	X
Observação e interpretação	Regras sociais: comportamentos diferentes em sítios diferentes			X		X
Subárea: Assertividade						
Unidade	Tema	Conteúdos				
		C	A	R	E	AC
Estar em grupo	Expressar opiniões		X			
	Lidar com os medos		X			
Evitar a agressividade	Negociar	X				X
	Defender os meus direitos	X	X			
Lidar com situações difíceis	Lidar com a pressão do grupo		X			X
	Lidar com uma acusação		X			X

(C) Cooperação; (A) Assertividade; (R) Responsabilidade; (E) Empatia; (AC) Autocontrolo

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

3.5.4.2.3. *área: planeamento e estratégia.*

Esta é por excelência a área em que se trabalha concretamente a relação com os outros levando o aluno a pensar na sua vida de uma forma flexível, avaliando as vantagens e desvantagens das várias opções que encontra para agir. Esta forma de se pensar a si, aos outros e à sua vida, irá permitir-lhe, por sua vez, encontrar formas mais ajustadas de se relacionar com os outros e planear o seu futuro de uma forma eficaz. Neste sentido propõem-se duas subáreas: a primeira destinada a trabalhar as competências essenciais à resolução de problemas e planeamento do futuro; a segunda com maior enfoque nas relações interpessoais (ver Quadro 13).

Quadro 13: Unidades, Temas e Conteúdos da Área de Planeamento e Estratégia.

Área: Planeamento e Estratégia						
Subárea: Resolver Problemas e Planear o Futuro						
Unidade	Tema	Conteúdos				
		C	A	R	E	AC
Reconhecimento dos problemas	Ter um problema					X
Colocar obj. e gerar alternativas	Ser flexível			X		X
Agir	Fazer mudanças		X	X		

Subárea: Relações interpessoais						
Unidade	Tema	Conteúdos				
		C	A	R	E	AC
A amizade	Reconhecer o valor da amizade				X	
	Caminhos para fazer amigos	X	X			
Estar bem com os outros	Respeitar os outros como indivíduos			X	X	
	Compreender que as pessoas e as situações mudam			X		
Situações sociais com os pares	Tornar-se bom conversador		X			
	Lidar com a discriminação	X			X	
Trabalhar em equipa	Ter e dar ideias	X				
	Partilhar um trabalho ou tarefa	X				
	Trabalhar em equipa			X		

(C) Cooperação; (A) Assertividade; (R) Responsabilidade; (E) Empatia; (AC) Autocontrolo

3.5.5. registos de avaliação das sessões.

Os Registos de Avaliação das sessões foram concebidos com o intuito de recolher informação acerca do desenvolvimento das várias sessões que compunham o Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais, quer pela perspetiva do professor, quer pela ótica dos alunos a quem o programa se dirigia. Assumem um carácter contínuo por serem preenchidos no final de cada sessão, baseado nos pressupostos da observação naturalista enquanto instrumento de recolha de informação. Para a sua conceção tiveram-se em consideração os objetivos do programa, assim como os da investigação propriamente dita.

Segundo Estrela (1986, p.135) “só a observação permite caraterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”, o que significa que, por intermédio da perceção e da interpretação subjetiva do real, efetuadas pelo observador, podem ser identificadas as interações, providenciando o material para um análise objetiva da situação e para a construção de uma consciência crítica de si mesmo e dos outros, na situação em questão. O processo de observação permite a conjugação e a estruturação de um conjunto de dados subjetivos do real, tendo como objetivo a avaliação da situação, com vista à intervenção pedagógica. Para Merriam (1991, p.87) a observação participante é “um dos métodos de recolha de dados mais utilizado na investigação qualitativa”.

3.5.5.1. ficha de avaliação das sessões do professor.

A Ficha de Avaliação das sessões do professor foi concebida, como o próprio nome indica, para recolher informação acerca da avaliação que o professor aplicador fez no final de cada sessão (ver Apêndice XIII). Foi preenchida uma por sessão. Assim para cada sessão avaliou-se o seu grau de concretização, o grau de cumprimento dos objetivos, ocorrências verificadas na turma em geral e relativas ao comportamento do aluno com síndrome de asperger em particular. Ao nível da turma em cada sessão avaliou-se se os alunos se mostraram interessados e participativos, se os grupos de trabalho se organizaram facilmente, se compreenderam os exercícios, se compreenderam os objetivos da sessão, se durante a sessão surgiram conflitos e, relativamente aos conflitos se estes ficaram resolvidos e se envolviam, ou não, o aluno com a problemática da síndrome de asperger. Já no que concerne ao aluno em estudo avaliou-se para cada sessão se o aluno aceitou trabalhar em grupo, se conseguiu interagir com os colegas, se teve dificuldade em manter o contato ocular, se aceitou o contato físico e se expressou as suas opiniões de forma assertiva. Os critérios

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

relativamente ao aluno foram definidos em função daquelas que são as principais dificuldades apresentadas pela literatura científica acerca da temática da síndrome de asperger em relação àquelas que são as principais características e dificuldades sentidas por estes indivíduos e que se pretendiam trabalhar ao nível da intervenção. Para cada critério foi aplicada uma chave dicotómica de resposta: sim ou não (ver Apêndice XIV).

A análise dos resultados obtidos implicou a compilação de todos os dados recolhidos numa tabela com os critérios e respetivos resultados por sessão. Através desta é possível observar a evolução do desenvolvimento do programa sessão a sessão por critério, além de permitir ter uma perspetiva global de todo o programa (Ver Apêndice XV). Além da tabela foi elaborado ainda um quadro resumo com os valores totais para reforçar a leitura global da informação (ver Apêndice XVI).

3.5.5.2. registos de avaliação das sessões dos alunos.

O Registo de Avaliação das sessões preenchido pelos alunos pretendia aferir a opinião dos alunos acerca de cada uma das sessões do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais. Deste modo concebeu-se uma grelha com os nomes de cada sessão e respetiva data (ver Apêndice XVII). Os alunos guardaram essa grelha e no final de cada sessão foram sempre preenchendo a sua avaliação. A avaliação dos alunos foi expressa em respostas fechadas de escolha múltipla com escala de importância e matriz de resposta. Assim ao código 1 correspondia a avaliação de “não gostei”, ao 2 a avaliação de “gostei” e ao 3 a avaliação de “gostei muito” (ver Anexo XVI).

A análise dos resultados obtidos contemplou uma visão mais global da turma e a perspetiva individual do aluno em estudo. Neste sentido construiu-se um quadro que resume os totais das avaliações atribuídas pelos alunos da turma a cada uma das sessões (ver Apêndice XVIII), assim como um gráfico que permite uma leitura mais rápida, global e visual dessa mesma avaliação, permitindo mais facilmente compreender também a evolução dos resultados ao longo do desenvolvimento do programa. O mesmo resumo foi concebido para os resultados da avaliação atribuída mais especificamente pelo aluno com síndrome de asperger (ver Apêndice XIX). Optou-se por salientar as suas respostas das respostas dos seus colegas pois em termos de análise seria fundamental compreender o impacto que o programa foi tendo no grupo em geral e no aluno em especial, de modo a comparar as respostas. Além disso, sendo um dos objetivos principais da investigação compreender o contributo do programa na inclusão do aluno com síndrome de asperger e propondo-se este a trabalhar as suas principais dificuldades

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

era fundamental analisar em particular a leitura que o aluno em causa foi fazendo do desenvolvimento das sessões por constituir também um feedback para o professor, enquanto indicador de sucesso do programa.

3.5.6. tratamento de dados.

Para o tratamento de dados utilizaram-se como métodos de análise de dados a análise de conteúdo, a análise percentilica e a sociometria.

A sociometria enquanto ferramenta analítica permitiu o estudo das interações no grupo. Após a aplicação do teste sociométrico recorreu-se à aplicação da técnica sociométrica e de sociogramas (sua representação gráfica) para analisar as relações sociais do ambiente em estudo nos vários contextos (trabalho de grupo, divisão de tarefas e contexto de diversão), de forma a reconhecer os líderes e identificar os alunos que estariam marginalizados ou isolados. Os resultados do teste foram registados num quadro de dupla entrada, denominado por matriz sociométrica, apresentando as preferências e rejeições de cada aluno. A partir das matrizes sociométricas fizeram-se os cálculos relativos às matrizes das preferências e às matrizes das rejeições com base na Tabela de Salvosa, de forma a identificar para cada uma das situações a média, o limite superior e o limite inferior. Dados fundamentais para a etapa seguinte de elaboração dos sociogramas globais e das fórmulas sociométricas cumulativas individuais relativamente ao aluno com síndrome de asperger, sobre quem versava o estudo. De referir que o tratamento de dados foi rigorosamente o mesmo para ambos os momentos de aplicação do referido instrumento, nomeadamente na avaliação inicial de diagnóstico e na avaliação final, após a aplicação do programa de treino de competências pessoais e sociais.

A análise de conteúdo foi aplicada para as perguntas abertas que compunham o questionário aplicado aos docentes, quer no momento da avaliação inicial, quer no momento da avaliação final após aplicação do programa. Considerou-se o guião do questionário construído, bem como as dimensões e indicadores de análise definidos para o questionário. As respostas obtidas foram divididas em indicadores. Uma vez estipuladas as categorias e subcategorias da análise de conteúdo, os respetivos indicadores foram distribuídos em função das mesmas e contabilizados em termos de frequência (por indicador, por subcategoria e por categoria).

Por sua vez, para se proceder ao tratamento dos dados recolhidos quer nas perguntas fechadas dos questionários aplicados a professores e alunos, quer nas grelhas de registo

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

de avaliação das sessões do programa, recorreu-se à análise percentílica. Os resultados obtidos foram registados em tabelas e convertidos graficamente, com base nos cálculos das percentagens.

A informação relevante retirada das Atas dos Conselhos de Turma foi também tratada com recurso à técnica de análise documental, tendo-se para tal definido categorias de análise, de modo a organizar a informação recolhida e com o objetivo de “fornecer por condensação uma representação simplificada dos dados brutos, dando a conhecer índices invisíveis” (Bardin, 1995, p.38).

3.6. Procedimentos

Qualquer trabalho de investigação começa pela definição de um problema, “na fase de conceptualização ... o investigador trabalha uma ideia para orientar a sua investigação” (Freixo, 2010, p. 157).

Depois de encontrada a questão a investigar e de formulado o problema houve que fazer um aprofundamento teórico de alguns conceitos fundamentais, para a compreensão e preparação do tema a abordar, através da revisão literária de autores de referência nas respetivas áreas. Também se consultaram estudos anteriormente desenvolvidos e relacionados com alguns conceitos no domínio da presente investigação, tais como Síndrome de Asperger, Autismo, Inclusão e Programas de Treino de Competências Pessoais e Sociais. Fundamental ainda nesta fase foi a organização de listas de palavras-chave, assim como de fichas de leitura dos diferentes artigos e obras que foram consultadas, com respetivas anotações e relações possíveis. À medida que se alargou o conhecimento acerca do(s) tema(s) que se iria(m) investigar começaram-se a estabelecer relações fundamentais para desenhar a linha de investigação: ponto de partida, amostra, contexto educativo ideal.

Averiguar os contributos do desenvolvimento de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger foi a problemática definida para o presente estudo.

Depois da fase conceptual, seguiu-se a fase metodológica onde se identificaram questões ligadas à ética exigida em investigação, ao plano do processo de investigação, à definição da amostra, à escolha dos métodos de colheita e análise dos dados. Esta fase exigiu também alguma revisão bibliográfica em matéria de técnicas e metodologias de investigação científica. Optou-se assim por organizar a investigação em três etapas: a avaliação inicial, o desenvolvimento do programa de treino de competências pessoais e sociais propriamente dito e a avaliação final. O trabalho a desenvolver implicava portanto um plano de ação a ser colocado em prática junto de uma turma da qual fazia parte um aluno com síndrome de asperger. Neste sentido, foi estabelecido um contacto com a Diretora do Agrupamento de Escolas N^o1 de Évora, do qual fazia parte a turma sobre quem se pretendia implementar o estudo. Neste contacto, informou-se acerca das intenções, o que se pretendia estudar, os objetivos a atingir, salientando o cuidado a ter para ressaltar sempre o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

“Duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécies de danos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

O pedido é legitimado com um ofício dirigido à Diretora do Agrupamento e é aceite com a condição de entregar um exemplar do trabalho de investigação (ver Pedido de Consentimento, no Apêndice XX).

O objetivo seguinte foi construir e validar os instrumentos a aplicar. Foi solicitado o parecer do orientador do estudo, recolhendo a sua opinião, com base na sua experiência de investigação.

Deu-se assim início à fase empírica com a avaliação inicial concretizada por meio da aplicação de testes sociométricos, do preenchimento de questionários destinados aos alunos da turma e aos professores do Conselho de Turma do grupo de alunos sobre quem versava o estudo, e da análise documental da informação contida na Ata do Conselho de Turma da primeira reunião de avaliação intercalar.

Recolhida a informação através da avaliação inicial foi necessário tratar os dados obtidos. Assim para a sociometria elaboraram-se a matriz sociométrica das preferências e a matriz sociométrica das rejeições. Com base na Tabela de Salvosa fizeram-se os cálculos que permitiram traçar o sociograma global, o sociograma global de preferências, o sociograma global das rejeições, a fórmula sociométrica cumulativa individual de preferências e a fórmula sociométrica cumulativa individual de rejeições. A sociometria permitiu compreender as relações entre os alunos no seio da turma, assim como a posição que o aluno com síndrome de asperger ocupa em termos de preferências e rejeições desde o centro até à periferia. O tratamento de dados dos questionários aplicados aos alunos e professores fez-se através de gráficos e quadros de resumo. No caso das respostas abertas que faziam parte do questionário dos professores procedeu-se à análise de conteúdo das respetivas respostas. O questionário aplicado aos alunos foi importante para conhecer não apenas a perceção que o aluno em estudo tem acerca de si próprio em termos da consciência pessoal e social e do comportamento social, mas também a visão que tem sobre os seus colegas e que, por sua vez, estes têm dele. O questionário entregue aos professores permitiu caracterizar o corpo docente deste conselho de turma, caracterizar a turma pela perspectiva dos docentes, assim como o aluno em estudo em particular no que concerne às características específicas da sua problemática, e conhecer as conceções destes acerca do conceito de inclusão e principais requisitos à mesma. Já a análise documental implicou a construção de uma

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

grelha que permitisse organizar e salientar a informação do conselho de turma da primeira reunião intercalar relevante para a investigação ao nível do aproveitamento, indisciplina, cooperação, liderança e rejeições na turma.

Feito este diagnóstico, traçaram-se as prioridades em termos de intervenção com a turma. Com base em modelos já conhecidos e experimentados de programas de treino de competências pessoais e sociais estruturaram-se e planificaram-se as sessões que deram forma à intervenção no grupo. A criação e organização das sessões implicaram um esforço para reunir alguns materiais com propostas de trabalho do mesmo âmbito que foram adaptadas ao grupo e objetivos do estudo. Após a leitura de alguma bibliografia da especialidade consideraram-se três grandes unidades temáticas com respetivos blocos programáticos: Unidade sobre Consciência Pessoal e Social com os blocos Autoconsciência e Consciência Social; Unidade sobre Comportamento Social com os blocos Comportamento Verbal e Não-verbal e Assertividade; e Unidade sobre Planeamento e Estratégia com os blocos Resolver Problemas e Relações Interpessoais. O programa foi desenvolvido ao longo de seis meses com a duração de quarenta e cinco minutos (por sessão) e periodicidade semanal. Ficou sob a responsabilidade da professora de educação especial do aluno em estudo.

O decurso do programa foi sujeito a uma avaliação contínua pelos principais intervenientes: professor aplicador e alunos da turma. Assim, para cada sessão o professor preencheu uma ficha de registo de avaliação da sessão, na qual se avaliava o grau de concretização da sessão, o grau de cumprimento dos objetivos, ocorrências registadas no grupo turma e ocorrências registadas com o aluno em estudo. Também sessão a sessão os alunos foram preenchendo um registo de avaliação, no qual avaliavam a mesma numa escala com as classificações de “não gostei”, “gostei” e “gostei muito”. Os dados recolhidos foram apresentados graficamente. No caso da avaliação feita pelos alunos foi considerada a avaliação geral da turma e destacada a avaliação que o aluno com síndrome de asperger foi fazendo do programa.

Terminado o programa repetiram-se os instrumentos aplicados na avaliação inicial, dando lugar a uma avaliação final, após a conclusão do programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Os procedimentos seguidos foram os mesmos. Na análise documental foi considerada a reunião de avaliação do terceiro período. A abordagem e tratamento de dados foi idêntica, de modo a garantir uma posterior análise comparativa que permitisse dar resposta à questão de partida.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Após a descrição dos resultados procedeu-se então à discussão dos mesmos. A discussão dos resultados contemplou três dimensões de análise. A primeira dimensão pretendeu analisar a aplicação do programa propriamente dito, através do cruzamento das informações contidas nas grelhas de planificação dos conteúdos a explorar por sessão, com as informações obtidas por meio dos registos de avaliação de cada uma das sessões, quer no que se refere à avaliação das sessões feita pelo professor, quer à avaliação fornecida pelos alunos no final das mesmas. A segunda dimensão de análise fez a comparação das avaliações inicial e final, tendo-se identificado aspetos comuns e divergentes, permitindo ficar a conhecer a evolução do grupo em geral e do aluno em estudo em particular. Na terceira e última dimensão da análise dos resultados obtidos procedeu-se à triangulação dos dados, a qual procurou relacionar as análises obtidas nas dimensões anteriores individualmente, intersectando portanto a leitura dos resultados da análise da aplicação do programa com os resultados obtidos da comparação entre as avaliações inicial e final.

Foi possível assim salientar os pontos de contacto mais relevantes que emergiram das diferentes análises e, conseqüentemente, também mais significativos da questão de partida do presente estudo, de forma a dar resposta ao objetivo geral e objetivos específicos deste trabalho de investigação.

4. Resultados

4.1. Descrição dos Resultados

O presente estudo baseia-se numa análise quantitativa (análise percentílica dos dados com representação gráfica) e qualitativa (análise de conteúdo das respostas abertas) dos instrumentos utilizados nas três fases em que se desenvolveu a investigação: Avaliação Inicial, Aplicação do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais e Avaliação Final.

4.1.1. descrição dos resultados obtidos na avaliação inicial.

Através da avaliação inicial procurou-se caracterizar a turma em geral e o aluno em particular, bem como o respetivo conselho de turma que com este grupo trabalhava no sentido de se compreender a formação e conhecimentos que possuíam relativamente à temática em estudo e também as conceções que tinham acerca do grupo e do aluno com a problemática de síndrome de asperger. Deste modo recolheu-se informação por meio da aplicação do teste sociométrico, de questionários a professores e alunos e da análise documental das atas do conselho de turma da avaliação intercalar.

4.1.1.1. teste sociométrico.

Para apresentar os dados obtidos, elaboraram-se a Matriz Sociométrica das Preferências (ver Apêndice XXI) e a Matriz Sociométrica das Rejeições (ver Apêndice XXII). De seguida, efetuaram-se os cálculos (ver Apêndice XXIII), recorrendo à Tabela de Salvosa (ver Anexo X). Com base nestes procedeu-se à elaboração do Sociograma Global de Preferências e Rejeições em alvo com distinção por sexos (ver Apêndice XXIV), do Sociograma Global de Preferências em alvo com indicação dos índices sociométricos (ver Apêndice XXV), da Fórmula Sociométrica Cumulativa Individual do aluno em estudo referente às preferências com indicação das reciprocidades (ver Apêndice XXVI), do Sociograma Global de Rejeições em alvo com indicação dos índices sociométricos (ver Apêndice XXVII) e da Fórmula Sociométrica Cumulativa Individual do aluno em estudo referente às rejeições com indicação das reciprocidades (ver Apêndice XXVIII). Nos sociogramas os alunos foram distribuídos do centro para a periferia, por ordem decrescente dos seus índices sociométricos.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

O sociograma global, o primeiro dos instrumentos de análise construído a partir das matrizes sociométricas das preferências e rejeições (ver Apêndice XXIV), permite visualizar, de um modo geral aquele que foi o comportamento da turma em termos de preferências/ rejeições, deixando transparecer uma mancha que facilita o conhecimento acerca da mesma em termos das relações que se estabelecem entre os seus elementos. Os resultados apresentados revelam igual número de preferências masculinas e femininas acima do limite superior, num total de seis escolhas. Assim, tem-se três rapazes (A_3 , A_8 , e A_{12}) no centro das preferências, sendo destes três o A_{12} aquele que beneficiou de maior número de escolhas. De entre as raparigas (A_{16} , A_{19} e A_{21}), A_{21} foi, sem dúvida, o centro das preferências no bloco feminino. Quando comparados A_{12} e A_{21} , verificou-se que ambos apresentam o mesmo total de escolhas (18 escolhas). No que concerne às rejeições, o número de rejeições masculinas superou o valor das rejeições femininas acima do limite superior, num total de quatro rejeições com maior índice. Do sexo masculino foram sobretudo rejeitados quatro alunos (A_2 , A_4 , A_6 e A_{11}), sendo A_2 o mais rejeitado de entre os rapazes. De entre as raparigas regista-se a rejeição de A_{22} com valores acima do limite superior. Já no segundo nível (valores entre o limite superior e a média) em termos de preferências contam-se três raparigas apenas (A_{13} , A_{15} e A_{20}), todas elas com um total de doze escolhas. Quanto às rejeições, ainda a este nível os rapazes continuam a apresentar maior número de escolhas (A_1 , A_9 e A_{10}) que as raparigas (A_{14}). Verifica-se portanto que os alunos mais preferidos são aqueles que se encontram nos níveis inferiores das rejeições e que, por outro lado, aqueles com maior número de rejeições se encontram por sua vez nos níveis inferiores das preferências. O mesmo instrumento permite observar que apenas dois rapazes (A_7 e A_9) apresentam valores ao nível da média em termos de preferências (valor igual a nove), não se verificando alunos ao nível da média nas rejeições (valor igual a três). Relativamente ao limite inferior em termos de preferências é maior o número de rapazes que se encontram abaixo deste valor comparativamente com as raparigas. Situação inversa se verifica no caso das rejeições em que se apresentam abaixo do nível inferior sete raparigas (A_{13} , A_{15} , A_{16} , A_{17} , A_{18} , A_{19} e A_{20}) e cinco rapazes (A_3 , A_5 , A_7 , A_8 e A_{12}). De notar ainda que há casos que são simultaneamente pouco preferidos e pouco rejeitados, nomeadamente A_{17} e A_{18} .

O Sociograma Global de Preferências (ver Apêndice XXV) permite compreender a posição de cada aluno em termos de preferências com indicação dos respetivos índices sociométricos. Assim é possível identificar no centro das preferências os alunos A_3 e A_{12} (rapazes) e A_{16} , A_{19} e A_{21} (raparigas). De entre estes destacam-se A_{12} e A_{21} com índice sociométrico igual a dezoito. Abaixo do limite inferior estão A_2 , A_4 , A_6 e A_{10} (rapazes) e A_{18}

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

e A_{22} (raparigas). A_6 , o aluno em estudo encontra-se portanto numa posição negativa em termos de escolhas por preferências com um índice igual a dois em igualdade de circunstância com mais dois alunos: A_4 e A_{18} .

A Fórmula Sociométrica Cumulativa Individual das Preferências (ver Apêndice XXVI) permite observar mais concretamente o comportamento do aluno em estudo no que se refere às suas escolhas por critérios, assim como às escolhas recebidas, além de ainda se poderem averiguar reciprocidades nas escolhas quando estas existem. O primeiro dos critérios procurava ficar a conhecer melhor as opções dos alunos em termos de trabalho e estudo, o segundo pretendia identificar perfis de liderança e o terceiro compreender melhor como funcionam as escolhas num contexto diferente do da sala de aula, neste caso o intervalo em contexto de jogo/ lazer. Deste modo é possível verificar que A_6 foi escolhido apenas por dois colegas do sexo masculino (A_2 e A_9) no segundo critério como terceira e primeira escolha respetivamente. Por sua vez, A_6 faz as suas escolhas distribuindo-as por seis colegas ($A_2, A_3, A_9, A_{10}, A_{12}$ e A_{14}) na sua maioria rapazes. Em termos de concentração das escolhas apenas A_{12} reúne escolhas de A_6 para todos os critérios independentemente do grau de preferência. Quanto à reciprocidade nas escolhas é de realçar ambos os colegas por quem foi escolhido integraram também as suas preferências ainda que não se verifique correspondência nos critérios nem nas prioridades das escolhas.

O Sociograma Global de Rejeições (ver Apêndice XXVII) permite por sua vez compreender a posição de cada aluno em termos de rejeições com indicação dos respetivos índices sociométricos. Assim é possível identificar no centro das rejeições os alunos A_2, A_4, A_6, A_{11} (rapazes) e A_{22} (rapariga), com maior destaque para A_2 que reúne doze escolhas. Abaixo do limite inferior, com índices de rejeições igual a zero, sem escolhas de rejeição portanto, estão $A_3, A_5, A_7, A_{13}, A_{15}, A_{16}, A_{17}, A_{18}, A_{19}$ e A_{20} (três rapazes e sete raparigas). A_6 , o aluno em estudo mantém-se numa posição negativa também em termos de escolhas por rejeições por reunir um índice igual a sete, acima do limite superior portanto, embora existam casos de alunos ainda assim com índice superior ao seu.

A Fórmula Sociométrica Cumulativa Individual das Rejeições (ver Apêndice XXVIII) do aluno em estudo (A_6) demonstra que o aluno foi indicado por sete colegas em todos os critérios ainda que cada colega apenas o tenha indicado uma vez. De entre estes colegas quatro são do sexo masculino (A_1, A_5, A_7 e A_8) e três são do sexo feminino (A_{14}, A_{17} e A_{18}). Por sua vez, A_6 faz as suas escolhas concentrando-as todos os critérios em apenas um

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

colega do sexo masculino, nomeadamente A₄. Quanto à reciprocidade nas escolhas não se identificam reciprocidades.

4.1.1.2. análise documental.

No sentido de aprofundar o conhecimento acerca da turma em geral, sua dinâmica e diagnóstico, assim como sobre o aluno do estudo em particular foi consultada a ata do Conselho de Turma referente à avaliação intercalar, a qual teve lugar no dia 17 de outubro de 2012. Dessa consulta resultaram informações dos vários docentes que permitiram fazer a referida caracterização da turma/aluno aos níveis do aproveitamento, indisciplina, cooperação, liderança e rejeições; indicadores simultaneamente estudados através da aplicação de outros instrumentos. As informações recolhidas podem ser consultadas no quadro que consta no Apêndice XXIX .

No que concerne ao aproveitamento em termos das aprendizagens são de salientar as intervenções dos professores das disciplinas de Ciências Naturais, Educação Física, Educação Musical, Educação Visual, Língua Portuguesa, Matemática e Oferta Complementar (Educação para a Cidadania). As suas participações evidenciam a necessidade da turma melhorar aspetos como a capacidade de estudo, a produção escrita, a consolidação de pré-requisitos, o comportamento, a organização, além de aspetos de cidadania. Todos estes professores fazem referências a A₆. No caso da docente de Ciências Naturais para destacar o seu desempenho escolar. Já os restantes colegas concentram as suas informações nas dificuldades que sentem no trabalho com o aluno, essencialmente ao nível da capacidade de aceitação das tarefas que lhe são propostas, da participação, da interação/ comunicação e da autorregulação.

Quanto à Indisciplina alguns docentes referem até ao momento ter havido já registos de ocorrências, no caso da disciplina de Ciências Naturais assumidas como participações disciplinares. As docentes de Educação Física e de Educação para a Cidadania reafirmam o carácter conflituoso desta turma e a dificuldades que têm em cumprir regras. A opinião geral é de que a turma é “muito barulhenta”. O docente de Educação Moral e Religiosa Católica acrescenta porém que ao nível da sua disciplina apesar do barulho “as aulas até correm bem”. Novamente a este nível há referências específicas a A₆ destacando a sua dificuldade em aceitar que os colegas não cumpram a norma, sendo tais comportamentos da parte dos colegas, motivo para se descontrolar, o que por sua vez culmina em situações de crise ou “birras” que podem passar pelo choro ou por comportamentos impulsivos. Na opinião geral dos docentes “os momentos em que A₆ se

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

descontrola e reage negativamente (às vezes com agressividade) acabam por perturbar o normal funcionamento das aulas que, por sua vez, têm que ser interrompidas”.

O indicador da Cooperação é abordado apenas pela docente de Educação para a Cidadania, a qual refere, em relação aos alunos em geral, que “são pouco amigos uns dos outros e gostam de gozar”.

Quanto à Liderança, A₆ é referido pelas docentes de Educação Visual, Inglês, Língua Portuguesa e Matemática por se destacar em termos dos seus desempenhos académicos. O contrário também sucede quando a docente de Educação Física informa que na sua disciplina a liderança recai sobre o grupo de rapazes da turma com exceção de A₆. De salientar ainda a opinião da professora de Educação para a Cidadania que refere que “os líderes são aqueles que nem sempre têm um comportamento exemplar, mas que pela posição de desafio acabam por ser admirados pelos colegas”.

No campo das rejeições A₆ aparece destacado pelas professoras de Educação Física e de Educação para a Cidadania. Se por um lado atribuem esta rejeição à atitude dos colegas (“a turma não o aceita”); por outro descrevem comportamentos de isolamento por parte de A₆. Ainda assim, explicam, “as raparigas são mais compreensivas com A₆”. Na opinião geral dos docentes os colegas da turma “já gozam com A₆ porque ele quando contrariado faz birras e chora”. É referido também o caso de A₁₄ enquanto “uma aluna que suscita alguma preocupação” pelas dificuldades de interação.

4.1.1.3. questionário aplicado aos alunos.

O questionário aplicado aos alunos tinha como objetivo conhecer melhor a turma a partir da perspetiva dos alunos acerca de si próprios e dos colegas, nas modalidades de auto e heteroavaliação portanto. Organizado em dois grupos, o primeiro procurava aprofundar as questões da consciência pessoal e social, enquanto o segundo destacou as questões do comportamento social. Os dados recolhidos foram registados em tabelas e apresentados através de quadros ou graficamente. No caso do primeiro grupo considerou-se relevante destacar a informação relativa à autoavaliação do aluno em estudo, à avaliação que os colegas fazem do mesmo e à avaliação que este faz dos colegas. Já relativamente ao segundo grupo apresentam-se as perspetivas do aluno acerca de si próprio e dos restantes colegas enquanto um todo.

No que concerne ao Grupo de Questões que pretendia avaliar a Consciência Pessoal e Social dos alunos, de acordo com o Quadro 14 o aluno em estudo (também denominado de A₆ na sociometria) considera-se “sempre” simpático, responsável, tímido e justo; “às

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

vezes” cooperante e “nunca” tolerante, nem conflituoso (consultar questionário respondido pelo aluno A₆ no Anexo XIV).

Quadro 14: Autoavaliação de A₆ às perguntas do Grupo I do Questionário

Frequência:	Caraterísticas:
Sempre	Simpático – Responsável– Tímido – Justo –
Às vezes	Cooperante
Nunca	Tolerante – Conflituoso

Na avaliação que faz dos colegas, Quadro 15, o aluno em estudo considera que a grande maioria (16) são simpáticos apenas “às vezes”. Identifica ainda cinco colegas que, em seu entender “nunca” são simpáticos, nomeadamente A₂, A₄, A₅, A₁₁ e A₂₂. Quanto ao conceito de responsabilidade, para A₆ nove colegas “nunca” são responsáveis, oito são “às vezes” e apenas quatro são “sempre”. Em seu entender, à semelhança do que acontece com a caraterística da simpatia, também não existem colegas que sejam “sempre” cooperantes, destacando onze que o são “às vezes” e dez que “nunca” o são, nomeadamente A₂, A₄, A₅, A₇, A₉, A₁₀, A₁₁, A₁₉, A₂₁ e A₂₂. Para A₆ há uma colega que é “sempre” tímida (A₁₄), dez que o são “às vezes” e outros dez que “nunca” o são. Em termos de justiça a grande maioria dos colegas num total de dezasseis são justos, para A₆, “às vezes”, havendo ainda cinco que considera que “nunca” o são (A₂, A₄, A₅, A₉, e A₂₂). O aluno caracteriza ainda a grande maioria dos colegas, num total de dezasseis colegas como “nunca” sendo tolerantes e identifica quatro colegas que são “às vezes” e apenas um colega que é “sempre” - A₁₄. Finalmente existem, para A₆ cinco colegas que são “sempre” conflituosos (A₂, A₄, A₇, A₁₁, A₂₂), doze que o são “às vezes” e quatro que “nunca” o são, nomeadamente A₁₃, A₁₄, A₁₉, A₂₀. (ver respostas do aluno no Anexo XIV).

Quadro 15: Avaliação de A₆ aos colegas nas perguntas do Grupo I do Questionário

Frequência	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
Caraterísticas				
Simpático	0	16	5	21
Responsável	4	8	9	21
Cooperante	0	11	10	21
Tímido	1	10	10	21
Justo	0	16	5	21
Tolerante	1	4	16	21
Conflituoso	5	12	4	21

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

O Quadro 16 apresenta a avaliação que os colegas fazem do aluno em estudo. Deste modo pode verificar-se que dez colegas consideram que A₆ é “às vezes” simpático e onze consideram que “nunca” o é. No campo da responsabilidade onze alunos caracterizam A₆, como um aluno “sempre” responsável, nove referem que é responsável “às vezes” e apenas um aluno atribui a classificação de “nunca” o ser (A₁₄). Não há alunos que caracterizem A₆, como sendo “sempre” cooperante. Pelo contrário a maioria, num total de catorze alunos refere que A₆, “nunca” é cooperante. A maioria também (dezasseis alunos) caracteriza este colega como sendo “sempre” tímido. Mais divididas estão as opiniões quanto à capacidade ser justo: quatro colegas referem que é “sempre” justo, nove referem que o é “às vezes” e oito referem que “nunca” o é, nomeadamente A₃, A₄, A₅, A₇, A₁₀, A₁₄, A₁₂ e A₂₂. São catorze os colegas que afirmam que A₆ “nunca” é tolerante, enquanto os restantes sete afirmam que “às vezes” é tolerante. Por último a maioria (dezasseis alunos) avalia A₆ como sendo “sempre” conflituoso e apenas cinco avaliam que “às vezes” é conflituoso. As respostas dos colegas ao grupo I do questionário acerca de A₆ estão resumidas em quadro, no Apêndice XXX.

Quadro 16: Avaliação dos colegas a A6 nas perguntas do Grupo I do Questionário - Consciência Pessoal e Social

Frequência Caraterísticas	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
Simpático	0	10	11	21
Responsável	11	9	1	21
Cooperante	0	7	14	21
Tímido	16	5	0	21
Justo	4	9	8	21
Tolerante	0	7	14	21
Conflituoso	16	5	0	21

Em relação ao Grupo de Questões que procurava fazer a caracterização da turma ao nível do Comportamento Social destacou-se na apresentação dos resultados a autoavaliação de A₆ da autoavaliação dos restantes colegas. Assim sendo o Quadro 17 apresenta um autorretrato de A₆ que considera que respeita “sempre” os colegas, os professores e outros adultos, assim como os materiais e os equipamentos. Apenas “às vezes” refere ajudar os colegas e ser violento/ agressivo. Refere também que “nunca” é mal-educado, egoísta e se deixa facilmente influenciar pela opinião dos outros. Também “nunca” aceita a crítica ou partilha com os colegas os seus gostos e preferências.

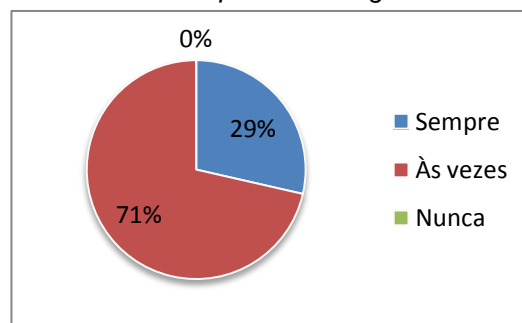
Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Quadro 17: Autoavaliação de A6 às perguntas do Grupo II do Questionário -Comportamento Social

As minhas atitudes...	S	AV	N
- Respeito os colegas	X		
- Respeito os professores e os outros adultos	X		
- Respeito os materiais e os equipamentos	X		
- Ajudo os meus colegas		X	
- Sou violento(a)/ agressivo(a)		X	
- Sou mal educado(a)			X
- Sou egoísta			X
- Aceito a crítica			X
- Partilho com os meus colegas os meus gostos e opiniões			X
- Deixo-me facilmente influenciar pela opinião dos outros			X

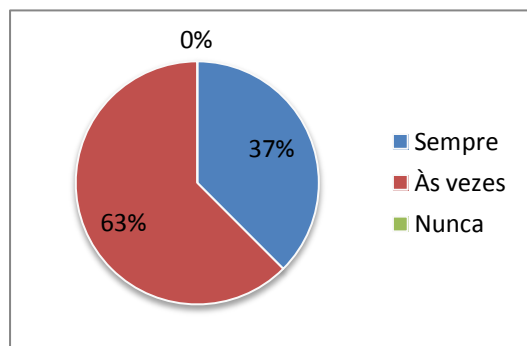
A autoavaliação dos restantes colegas foi resumida e expressa em termos de totais (ver Apêndice XXXI). Tais resultados foram posteriormente convertidos em gráficos, apresentando-se, em seguida, um gráfico para cada um dos critérios considerados na questão do Grupo II do Questionário – Comportamento Social.

Gráfico 1: Respeito os colegas



O Gráfico 1 demonstra que 29% (6) dos alunos acha que respeita “sempre” os colegas e 71% (15) acha que o faz “às vezes”.

Gráfico 2: Respeito os professores e outros adultos

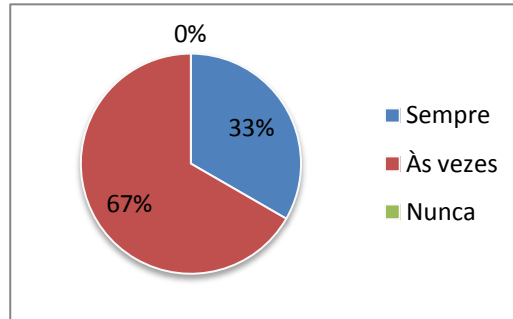


Quanto ao respeito pelos professores e outros adultos (Gráfico 2) 63% (12) dos alunos dizem que respeitam os professores e outros adultos da comunidade educativa “às

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

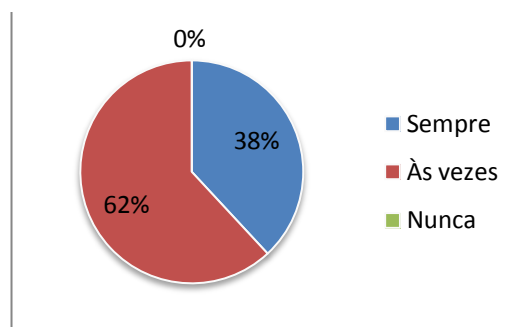
vezes” e 37% (9) responde que mantém este respeito “sempre”. Em nenhuma das situações os alunos responderam “nunca”.

Gráfico 3: Respeito os materiais e os equipamentos



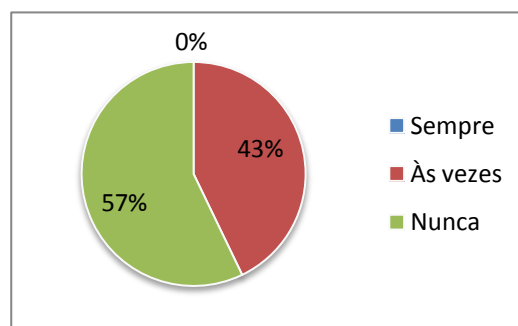
No Gráfico 3 é possível verificar que 33% (7) dos alunos respeitam os materiais e os equipamentos “sempre” e os restantes 67% (14) respeitam os materiais e equipamentos “às vezes”. Ninguém respondeu “nunca”.

Gráfico 4: Ajudo os meus colegas



Já o Gráfico 4 permite observar que 38% (8) dos alunos assume que ajuda “sempre” os colegas e 62% (13) dizem que o fazem “às vezes”. Ninguém respondeu “nunca”.

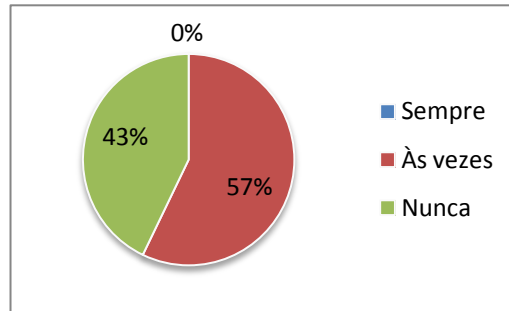
Gráfico 5: Sou violento(a)/ agressivo(a)



Através da observação do Gráfico 5, verifica-se que 0% (0) dos alunos responde ser “sempre” violento(a)/ agressivo(a); 43% (9) responder ser “às vezes”; e 57% (12) responde “nunca”.

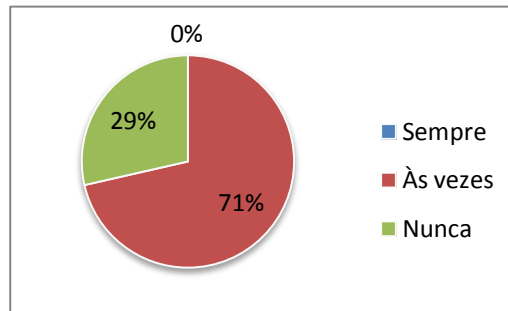
Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Gráfico 6: Sou mal-educado(a)



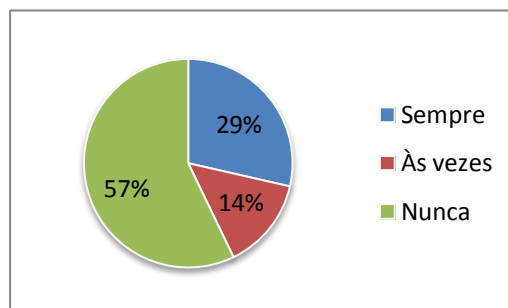
Por sua vez o Gráfico 6 demonstra que 0% (0) dos alunos responde ser “sempre” mal educado(a); 57% responde “às vezes”; e 43% (9) responde “nunca”.

Gráfico 7: Sou egoísta



A leitura do Gráfico 7 revela que 0% (0) dos alunos responde ser “sempre” egoísta; 71% (15) responde ser “às vezes” e 29% (6) responde “nunca” ser egoísta.

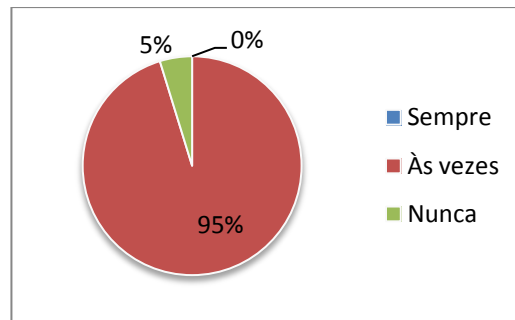
Gráfico 8: Aceito a crítica



No que concerne à capacidade para aceitar a crítica, o Gráfico 8 demonstra que 29% (6) dos alunos responder ser capaz de aceitar “sempre” a crítica; 14% (3) respondem “às vezes” e 57% (12) respondem “nunca” ser capaz de aceitar a crítica.

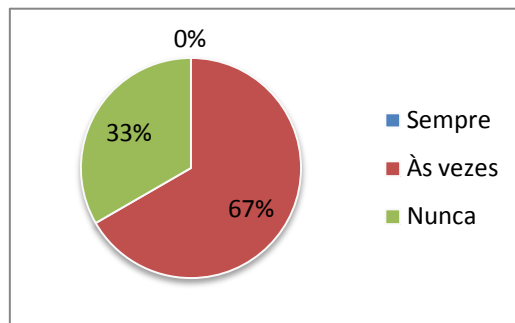
Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Gráfico 9: Partilho com os colegas os meus gostos e opiniões



No Gráfico 9 nenhum aluno (0% portanto) responde que partilha “sempre” com os colegas os seus gostos e opiniões; 95% (20) responderam que partilham “às vezes” e 5% (1) respondeu que “nunca” partilha.

Gráfico 10: Deixo-me influenciar pela opinião dos outros



Em relação ao Gráfico 10 nenhum aluno (0%, portanto) respondeu que se deixa influenciar “sempre” pela opinião dos outros; 67% (14) respondeu “às vezes” e 33% (7) respondeu “nunca”.

4.1.1.4. questionário aplicado aos professores.

O questionário aplicado aos professores pretendia recolher informação sobre os próprios, sobre a turma, de modo a caracterizá-la nos contextos social e de aprendizagem, averiguando potenciais lideranças e rejeições; assim como sobre o aluno em estudo. Os dados recolhidos foram registados em tabelas e apresentados graficamente. Para além da análise quantitativa procedeu-se à análise qualitativa das respostas abertas através da análise de conteúdo.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

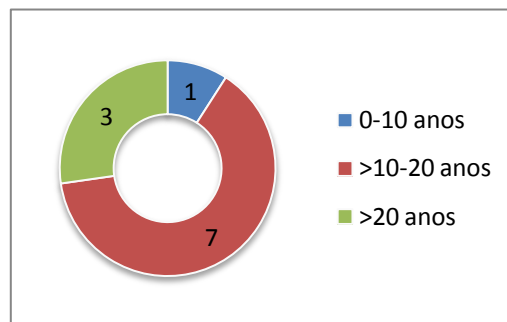
Grupo 1 – Caracterização da situação profissional do docente

P1.1 - Área disciplinar que leciona

Cada docente indicou a sua área de docência na turma/aluno em causa tendo-se conseguido reunir 11 questionários relativos a todas as áreas disciplinares que compõem o currículo do 5º ano.

P1.2 – Tempo de serviço

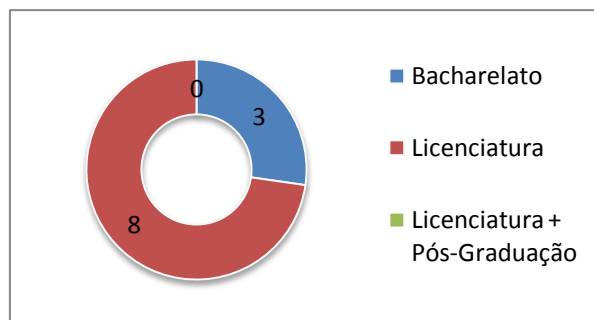
Gráfico 11: Tempo de serviço



Conforme o Gráfico 11 assim o indica 7 docentes têm entre 10 e 20 anos de serviço, 3 têm mais de 20 anos de serviço e apenas 1 apresenta menos de 10 anos de serviço.

P1.3 – Formação inicial

Gráfico 12: Formação inicial

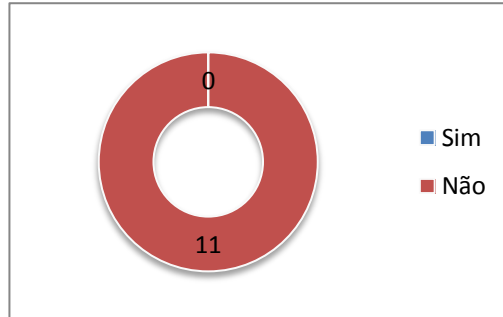


No Gráfico 12 verifica-se que 8 docentes têm Licenciatura, 3 Bacharelato e nenhum apresenta Licenciatura acrescida de Pós-Graduação.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P1.4 – Tem formação especializada em Educação Especial?

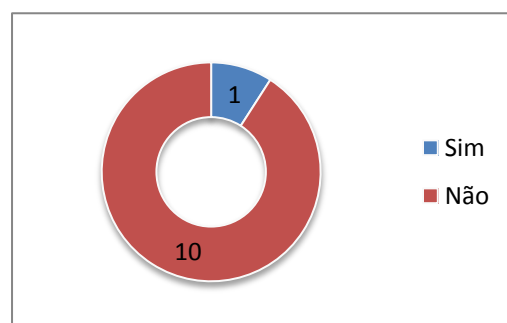
Gráfico 13: Formação Especializada em Educação Especial



Em relação ao Gráfico 13 dos 11 inquiridos nenhum apresenta formação especializada no âmbito da Educação Especial.

P1.5 – Frequentou nos últimos 5 anos alguma ação de formação no âmbito da Educação Especial?

Gráfico 14: Frequência em ação de formação no âmbito da Educação Especial

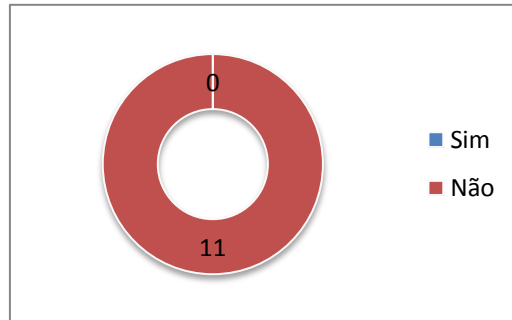


O Gráfico 14 demonstra que dos 11 docentes 1 frequentou ações de formação no âmbito da Educação Especial.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P1.6 – Frequentou nos últimos 5 anos alguma ação de formação no âmbito da temática do autismo?

Gráfico 15: Frequência em ação de formação no âmbito da temática do autismo

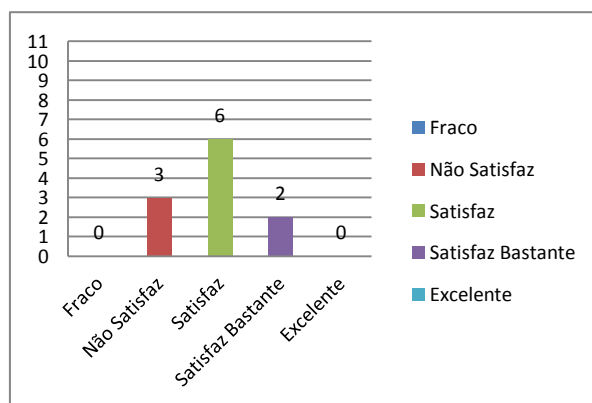


Através do Gráfico 15 verifica-se que nenhum docente frequentou ações de formação sobre a temática do autismo.

Grupo 2 – Caracterização geral da turma

P2.1 – Classifique o aproveitamento global da turma no domínio das aprendizagens

Gráfico 16: Aproveitamento global da turma no domínio das aprendizagens

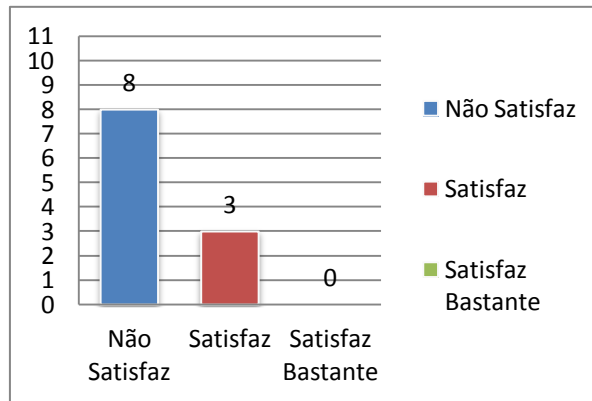


Relativamente ao aproveitamento global da turma, conforme Gráfico 16, no domínio das aprendizagens 6 docentes classificaram o aproveitamento da turma como satisfaz, 3 como não satisfaz e 2 como satisfaz bastante.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P2.2 – Classifique o aproveitamento global da turma no domínio das competências pessoais e sociais (comportamento social).

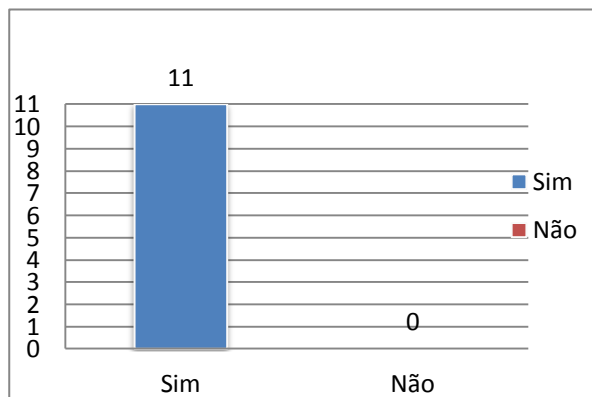
Gráfico 17: Aproveitamento global da turma no domínio das competências pessoais e sociais (comportamento social)



Quanto ao aproveitamento global da turma no domínio das competências pessoais e sociais (comportamento social) 8 docentes classificam de não satisfatório e 3 de satisfatório.

P2.3 – Existem casos de indisciplina na turma?

Gráfico 18: Indisciplina na turma

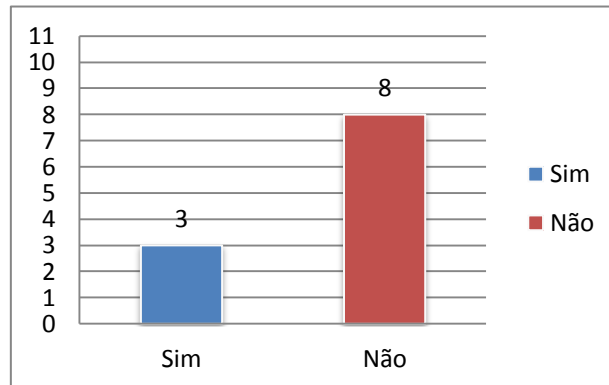


Quando questionados acerca da existência de casos de indisciplina na turma todos os docentes (11) responderam que sim.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P2.4 – Pensa que os alunos se entreejudam?

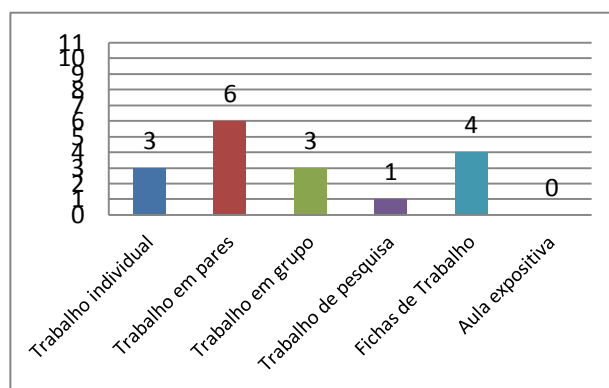
Gráfico 19: Entreeajuda



No que concerne à entreeajuda 8 docentes considera que os alunos não se entreejudam e 3 consideram que sim.

P2.5 – Que tipo(s) de atividade gostam mais de realizar?

Gráfico 20: Atividade(s) que gostam mais de realizar

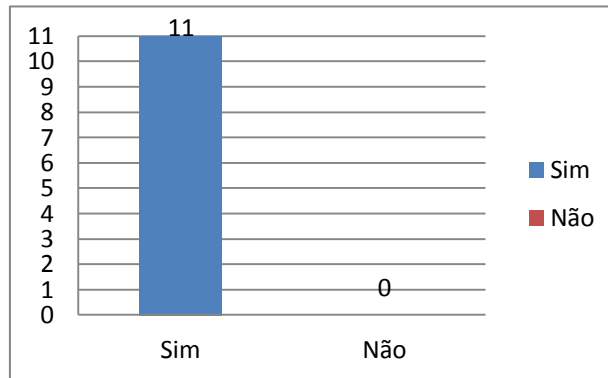


O Gráfico 20 permite analisar quais são as atividades preferidas pelos alunos em contexto de sala de aula. Assim verificam-se 3 frequências para o trabalho individual, 6 para o trabalho em pares, 3 para o trabalho em grupo, 1 para o trabalho de pesquisa, 4 para fichas de trabalho e 0 para a aula expositiva.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P2.6 – Pensa que existe espírito de competição?

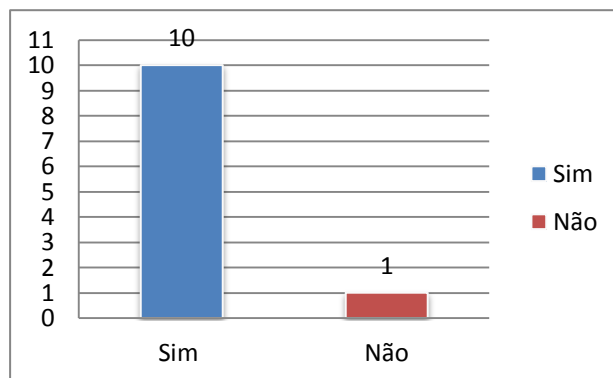
Gráfico 21: Espírito de competição



De acordo com o Gráfico 21 dos 11 docentes todos afirmaram que existe espírito de competição na turma entre os alunos.

P2.7 – Consegue identificar na turma algum potencial líder?

Gráfico 22: Consegue identificar na turma algum potencial líder?



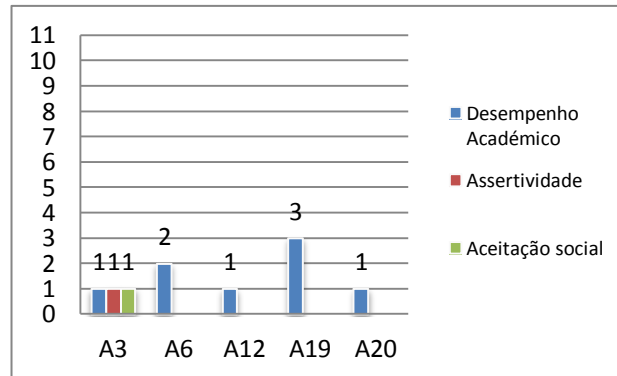
Em relação à liderança, 10 professores identificam na turma potenciais líderes e 1 professor respondeu não conseguir identificá-lo).

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P2.7.1 – Indique quem.

P2.7.2 – Indique em que contexto.

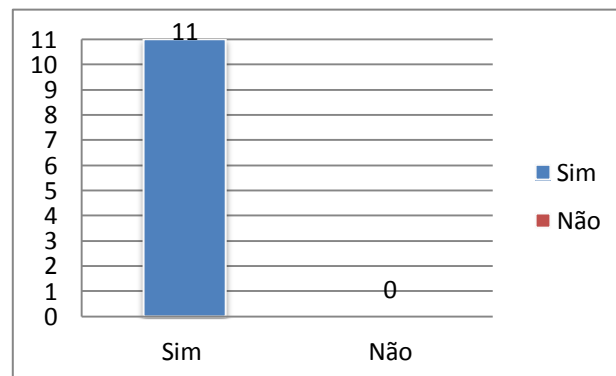
Gráfico 23: Potenciais líderes e contextos de liderança



O Gráfico 23 identifica, pelo ponto de vista dos professores, potenciais líderes na turma e sus contextos de liderança. Deste modo A3 é identificado por 1 docente como líder ao nível do desempenho académico, por outro docente no contexto de assertividade e por outro ainda no contexto de aceitação social reunindo, portanto, um total de 3 frequências distribuídas pelos 3 contextos. A6 é identificado por 2 docentes enquanto líder no contexto académico. Também no contexto académico foram identificados A12 por 1 docente, A19 por 3 docentes e A20 por 1 docente. A totalidade perfaz as 10 escolhas correspondentes aos 10 docentes que responderam na pergunta anterior conseguir identificar potenciais líderes.

P2.8 – Consegue identificar na turma alguma rejeição?

Gráfico 24: Consegue identificar na turma alguma rejeição?



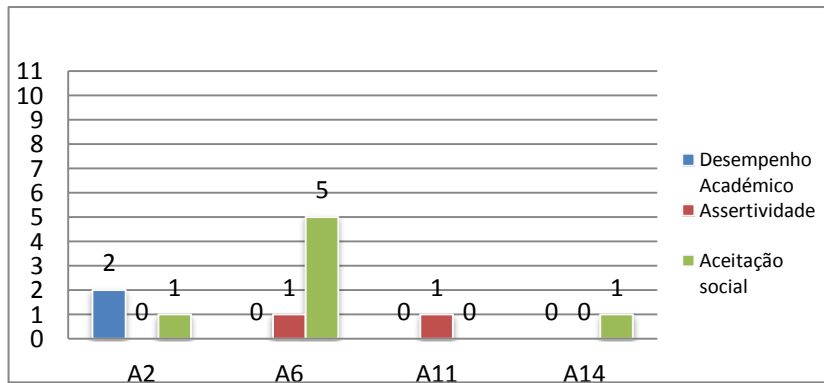
Em relação às rejeições 11 professores identificam na turma situações de rejeição.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P2.8.1 – Indique quem.

P2.8.2 – Indique em que contexto.

Gráfico 25: Potenciais rejeições e contextos de rejeição



O Gráfico 25 identifica, pelo ponto de vista dos professores, potenciais rejeições na turma e sus contextos de liderança. Assim sendo A2 é identificado por 2 docentes como aluno rejeitado ao nível do desempenho académico e por outro docente no contexto de aceitação social reunindo, portanto, um total de 3 frequências distribuídas por 2 contextos. A6 é identificado por 1 docente enquanto aluno rejeitado no contexto da assertividade e por 5 docentes no contexto da aceitação social. Também no contexto da assertividade foi identificado por 1 docente o aluno A11. Foi ainda identificado o aluno A14 por 1 docente no contexto da aceiração social. A totalidade perfaz as 11 escolhas correspondentes aos 11 docentes que responderam na pergunta anterior conseguir identificar potenciais rejeições.

Grupo 3 – Caraterização particular do aluno em estudo

P3.1 – Caraterize o aluno utilizando a seguinte escala

O terceiro grupo de questões pretendia obter a caraterização do aluno em estudo pelo ponto de vista dos professores das várias disciplinas, que diariamente trabalham com este. No Apêndice XXXII o quadro apresentado resume as respostas dos vários docentes permitindo compreender quais os aspetos que, no entender destes, não auferem motivo de preocupação até àqueles que apresentam, por outro lado, forte motivo para preocupação, de entre os domínios salientados como as áreas prioritárias em termos de intervenção no âmbito da problemática da Síndrome de Asperger.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Assim, ao nível da interação social a maioria dos docentes destacaram como forte motivo para preocupação a capacidade para responder de forma adequada às críticas. Além desta ainda no domínio da Interação Social os professores identificaram como sério motivo para preocupação a capacidade para utilizar os gestos, a postura corporal, as expressões faciais e o contato ocular em situações de 1:1; a capacidade para partilhar uma atividade com outras crianças; a capacidade para desenvolver amizades com os colegas; e a capacidade para mostrar diferentes respostas a diferentes pessoas em diferentes situações.

Quanto ao domínio da Comunicação Social a maioria dos professores salientaram como sério motivo para preocupação a capacidade para mudar de assunto numa conversa e a capacidade para compreender significados implícitos (segundos sentidos).

Relativamente à Imaginação Social e Pensamento Flexível é de realçar que 10 docentes consideraram forte motivo para preocupação a capacidade para aceitar o ponto de vista de terceiros. Este domínio é aquele em que as respostas dos professores oscilaram apenas entre o sério e o forte motivo para preocupação. Avaliavam-se também a capacidade para ter interesses diversificados (9 professores classificaram de sério motivo de preocupação); a capacidade para modificar o comportamento de acordo com a situação, a capacidade para aceitar mudanças nas regras, rotinas ou procedimentos (6 docentes avaliaram este critério de forte motivo para preocupação) e a capacidade para generalizar a aprendizagem.

Finalmente no domínio da Motricidade e Capacidade de Organização são mais evidentes os critérios da capacidade para encontrar e organizar os materiais assim como a capacidade para escrever de forma legível e desenhar com precisão por terem sido considerados pelos professores enquanto motivos que não auferiam qualquer preocupação. A capacidade para se orientar na escola divide as opiniões dos professores entre ligeiro motivo para preocupação (6 respostas) e motivo moderado para preocupação (5 respostas). No que concerne à capacidade para mudar de roupa sem ajuda apenas a professora de Educação Física respondeu tendo considerado sério motivo para preocupação. Também a capacidade para organizar os seus movimentos na ginástica e nos jogos foi um critério avaliado por apenas dois professores que dividiram as suas repostas entre sério e forte motivo para preocupação.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P3.2 – Caso existam, quais as principais dificuldades que sente no trabalho com o aluno?

Ainda para ajudar na descrição do aluno pediu-se aos professores que registassem, em resposta aberta, as principais dificuldades que sentiam no trabalho com o aluno. Apresenta-se assim o Quadro 18 –Análise de Conteúdo das Respostas à Pergunta 3.2.

Quadro 18: Análise de Conteúdo da P. 3.2

Categoria	Subcategoria	Indicadores	FI	FSC	FC
CARATERIZAÇÃO DO ALUNO EM ESTUDO Dificuldades associadas no trabalho com o aluno	Existem dificuldades	-Dificuldade em aceitar pontos de vista de terceiros	2	38	
		-Dificuldade em se controlar quando discute com os colegas	5		
		-Fica muito nervoso quando repreendido	2		
		-Faz muitas birras	1		
		-Dificuldade em aceitar tarefas que não sejam do seu interesse	8		
		-Não gosta que lhe toquem	1		
		-Dificuldade na interação	5		
		-Dificuldade em se organizar nos jogos coletivos	1		
		-Dificuldade em partilhar materiais	2		
		-No balneário tem dificuldade em se voltar a vestir	1		
		-Necessita ser reforçado	2		
		-Dificuldade em compreender significados implícitos (“segundos sentidos”)	1		
		-Dificuldade em compreender textos com temáticas mais abstratas	1		
		-Dificuldade em compreender figuras de estilo: metáforas e personificações	1		
		-Dificuldade em fazer trabalhos de grupo	1		
		-Isola-se muito	1		
		-Pouco participativo	1		
	-Dificuldade em aceitar mudanças nas regras, rotinas ou procedimentos	2			
	Não existem dificuldades	- Ainda não senti dificuldades	1	1	
	Não respondeu	-----	0	0	
Não resposta	-É um menino especial	1	2		
	-É um aluno com caraterísticas muito próprias	1			
					41

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Grupo 4 – Concepções sobre Inclusão

4.1 – Em seu entender o que é a Inclusão?

O quarto grupo de questões procurava ficar a conhecer melhor as concepções que este Conselho de Turma tinha acerca de Inclusão. Apresenta-se assim o Quadro 19 – Análise de Conteúdo das Respostas à Pergunta 4.1.

Quadro 19: Análise de Conteúdo da P. 4.1

Categoria	Subcategoria	Indicadores	FI	FSC	FC
Conceito de Inclusão	Definições	-É a aceitação das diferenças	7	22	
		-É criar uma escola para todos os alunos	1		
		-É preciso trabalhar de forma diferenciada de acordo com as necessidades de cada um	6		
		-É garantir a oportunidade de sucesso para todos	2		
		-É o respeito por todos	1		
		-É proporcionar uma Educação para todos	2		
		-Tem como base a valorização das diferenças/heterogeneidade	2		
		-É garantir a cada aluno um percurso de aprendizagem diferente	1		
	Opinião Favorável	-É uma causa pela qual sou a favor	2	7	
		-É uma causa pela qual todos temos que trabalhar	1		
		-A Inclusão é muito importante	1		
		-Aprender a ter uma atitude inclusiva é muito importante para a formação cívica dos nossos alunos	1		
		-Defendo a inclusão na escola	1		
		-Defendo a inclusão em todos os contextos de vida	1		
		-Discordo que se fale em Inclusão quando não estão reunidas condições para se fazer a diferenciação	1		
	-Discordo da Inclusão nos casos de alguns alunos com problemáticas muito severas.	1			
	-Não é solução para os alunos com problemáticas muito severas	1			
	Não respondeu	-----	0	0	
	Não resposta	-Deveria haver uma solução mais intermédia: nem sempre na escola, nem só na instituição	1	4	
		-É difícil de alcançar	3		
					36

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

4.2 – Quais os pressupostos/ requisitos que considera fundamentais à Inclusão de um aluno com Necessidades Educativas Especiais?

Além de ficar a conhecer as conceções dos professores acerca do conceito de Inclusão, procurou-se ainda que estes apontassem quais os pressupostos que consideram importantes para que tal Inclusão se concretize. Apresenta-se assim o Quadro 20 – Análise de Conteúdo das Respostas à Pergunta 4.2.

Quadro 20: Análise de Conteúdo da P. 4.2

Categoria	Subcategoria	Indicadores	FI	FSC	FC
Requisitos/ Pressupostos fundamentais à Inclusão de um aluno com NEE	Identifica requisitos	-Turmas mais reduzidas	5	25	
		-É preciso adequar estratégias em função das necessidades dos alunos	2		
		-É preciso adequar atividades em função das necessidades dos alunos	3		
		-Conhecimento por parte dos alunos acerca das necessidades/ comportamentos característicos do aluno em causa para poderem compreendê-lo melhor	3		
		-Conhecimento por parte dos professores acerca das necessidades/ comportamentos característicos do aluno em causa para poderem compreendê-lo melhor	2		
		-Mais recursos humanos	2		
		-Materiais adequados	2		
		-Trabalho de parceria com o professor de educação especial	2		
		-Colaboração dos colegas do aluno em causa	1		
		- Ajustar comportamentos	1		
		-Atenção diferenciada às necessidades dos diferentes alunos	2		
	Não identifica requisitos	-----	0	0	
	Não respondeu	-----	0	0	
	Não resposta	-----	0	0	
					25

4.1.2. descrição dos resultados obtidos na aplicação do programa.

Os resultados obtidos através das Planificações das várias sessões, das Fichas de Avaliação das sessões preenchidas pelo professor responsável pelo desenvolvimento do programa e do Registo de avaliação das sessões preenchidas pelos alunos permitem averiguar o grau de cumprimento dos objetivos assim como a satisfação e evolução da resposta e envolvimento do grupo ao longo da aplicação do programa. A avaliação contínua realizada possibilita, portanto, destacar três perspetivas diferentes: a do professor, a dos alunos em geral e a do aluno em estudo em particular relativamente à aplicação do programa.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

O Quadro 21 apresenta o calendário das sessões, bem como as respetivas temáticas abordadas em cada uma delas, podendo constatar-se que o programa se desenvolveu em 22 sessões com início no 1º período e final no 3º período. O mesmo quadro demonstra que, de acordo com o calendário escolar, durante a aplicação do programa se verificaram as interrupções letivas do natal, carnaval e páscoa. As temáticas trabalhadas apresentam uma intervenção evolutiva na exploração de conteúdos que se desenvolvem de uma abordagem intrapessoal para uma abordagem interpessoal.

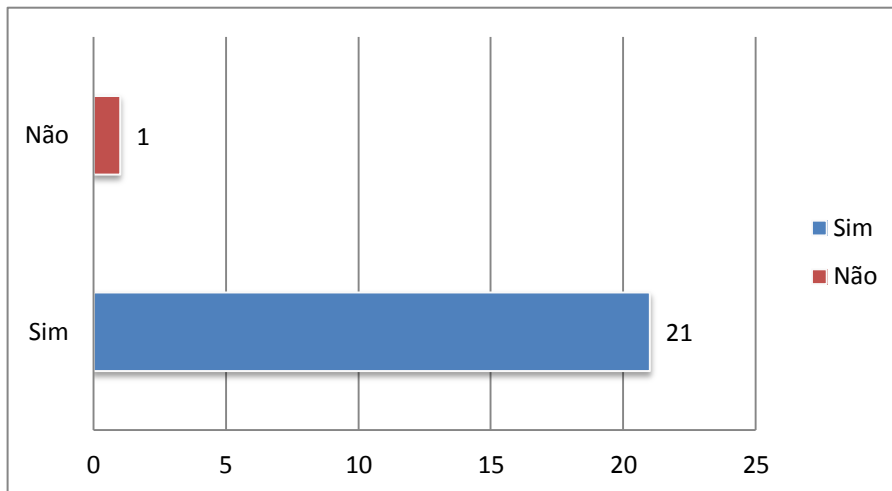
Quadro 21: Calendarização e Temáticas abordadas nas Sessões

SESSÕES	DATA
Sessão nº1: Quem sou?/ O que gosto e não gosto?	9-11-2012
Sessão nº2: Os meus valores/ O que os outros pensam de mim: a reputação	16-11-2012
Sessão nº3: Emoções, corpo e contexto/ Corpo diferente	23-11-2012
Sessão nº4: Autoestima/ Como me comporto em relação aos outros	30-11-2012
Sessão nº5: A perspetiva do outro/ Fazer os outros sentirem-se confortáveis	7-12-2012
Sessão nº6: As necessidades dos outros e as minhas necessidades	14-12-2012
Sessão nº7: O que comunica no corpo/ Fazer-se ouvir e ouvir	4-01-2013
Sessão nº8: Regras sociais: comportamentos diferentes em sítios diferentes	11-01-2013
Sessão nº9: Expressar opiniões	18-01-2013
Sessão nº10: Lidar com os medos	25-01-2013
Sessão nº11: Negociar	1-02-2013
Sessão nº12: Defender os meus direitos	8-02-2013
Sessão nº13: Lidar com a pressão do grupo	15-02-2013
Sessão nº14: Lidar com uma acusação	22-02-2013
Sessão nº15: Ter um problema	1-03-2013
Sessão nº16: Ser flexível/ Fazer mudanças	8-03-2013
Sessão nº17: Reconhecer o valor da amizade/ Caminhos para fazer amigos	15-03-2013
Sessão nº18: Caminhos para fazer amigos / Respeitar os outros como indivíduos	5-04-2013
Sessão nº19: Tornar-se um bom conversador/ Lidar com a discriminação	12-04-2013
Sessão nº20: Ter e dar ideias	19-04-2013
Sessão nº21: Partilhar um trabalho ou uma tarefa	26-04-2013
Sessão nº22: Trabalhar em equipa	3-05-2013

Consciência Pessoal e Social
 Comportamento Social
 Planejamento e Estratégia

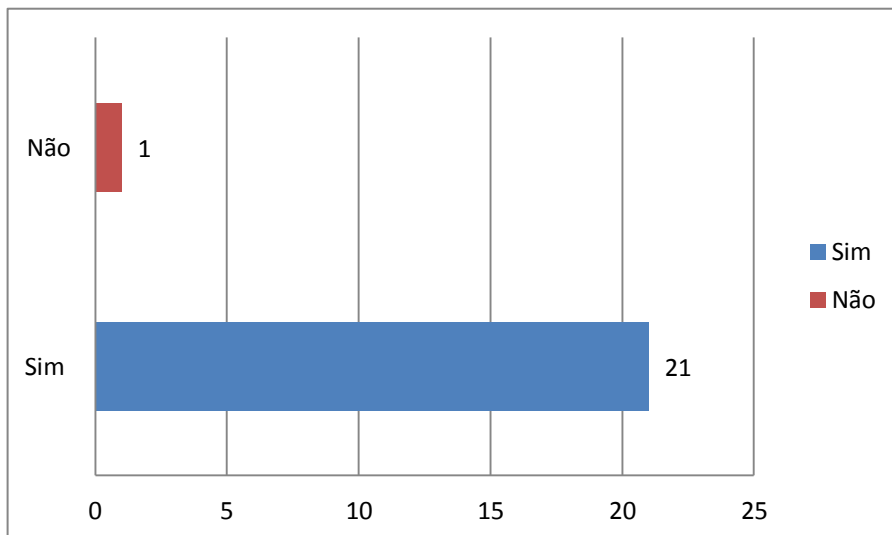
Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Gráfico 26: Grau de concretização das sessões



No que se refere à avaliação da aplicação do programa feita pelo docente, o Gráfico 26 apresenta o grau de concretização das sessões permitindo verificar que das 22 sessões apenas uma (a sessão 17, ver Tabela 1: Avaliação das Sessões pelo Docente: Turma, no Apêndice XV) não ficou concluída.

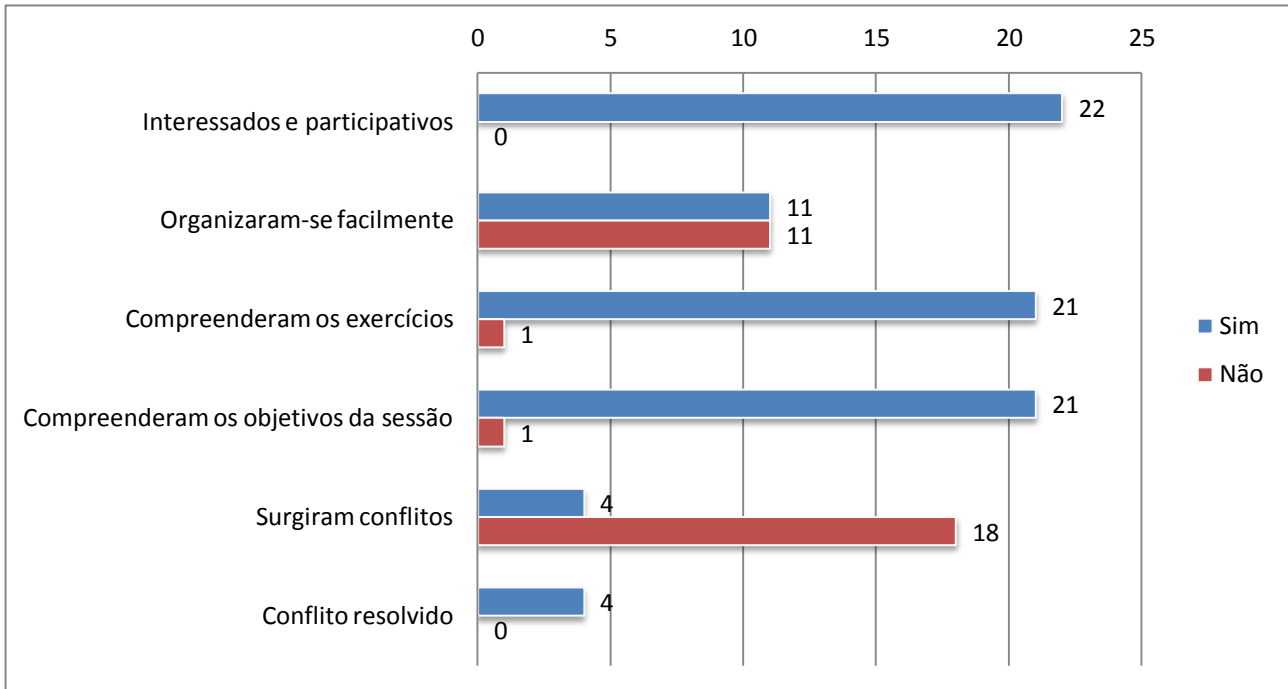
Gráfico 27: Grau de cumprimento dos objetivos



Do mesmo modo o Gráfico 27 indica que das 22 sessões apenas numa (a sessão 17, ver Tabela 1: Avaliação das Sessões pelo Docente: Turma, no Apêndice XV) não foi possível cumprir os objetivos previstos para a mesma.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

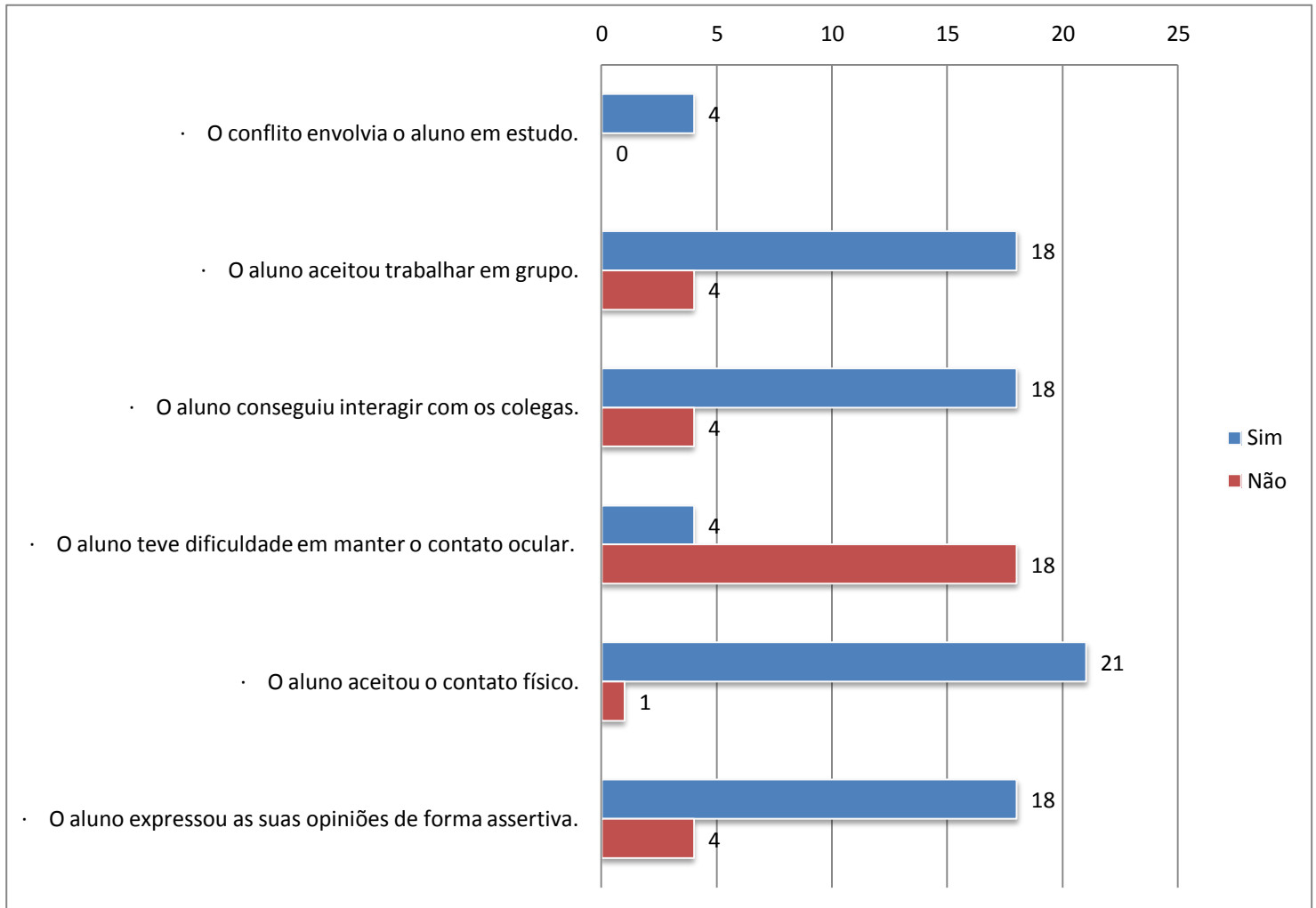
Gráfico 28: Ocorrências a registar (Turma/Grupo)



Relativamente às ocorrências a registar na turma/grupo, apresentadas no Gráfico 28, é possível confirmar que o registo que o professor faz na sua avaliação quanto ao interesse e participação dos alunos é de 22 em 22 sessões. No que concerne à capacidade de organização o professor regista 11 sessões onde os alunos se organizaram sem dificuldade e outras 11 nas quais sentiram dificuldade em fazê-lo. São estas as sessões número 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 17 (ver Tabela 1: Avaliação das Sessões pelo Docente, no Apêndice XV). Na maioria das sessões os alunos parecem ter compreendido os exercícios, assim como os objetivos da sessão. A registar apenas uma sessão em que tais parâmetros não foram alcançados, nomeadamente na sessão 17 (ver Tabela 1: Avaliação das Sessões pelo Docente, no Apêndice XV). Nas 22 sessões em que se desenvolveu o programa surgiram conflitos em apenas 4, mais concretamente nas sessões 3, 4, 7 e 16 (ver Tabela 1: Avaliação das Sessões pelo Docente, no Apêndice XV). Em todas elas o conflito ficou resolvido (ver Tabela 1: Avaliação das Sessões pelo Docente, no Apêndice XV).

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

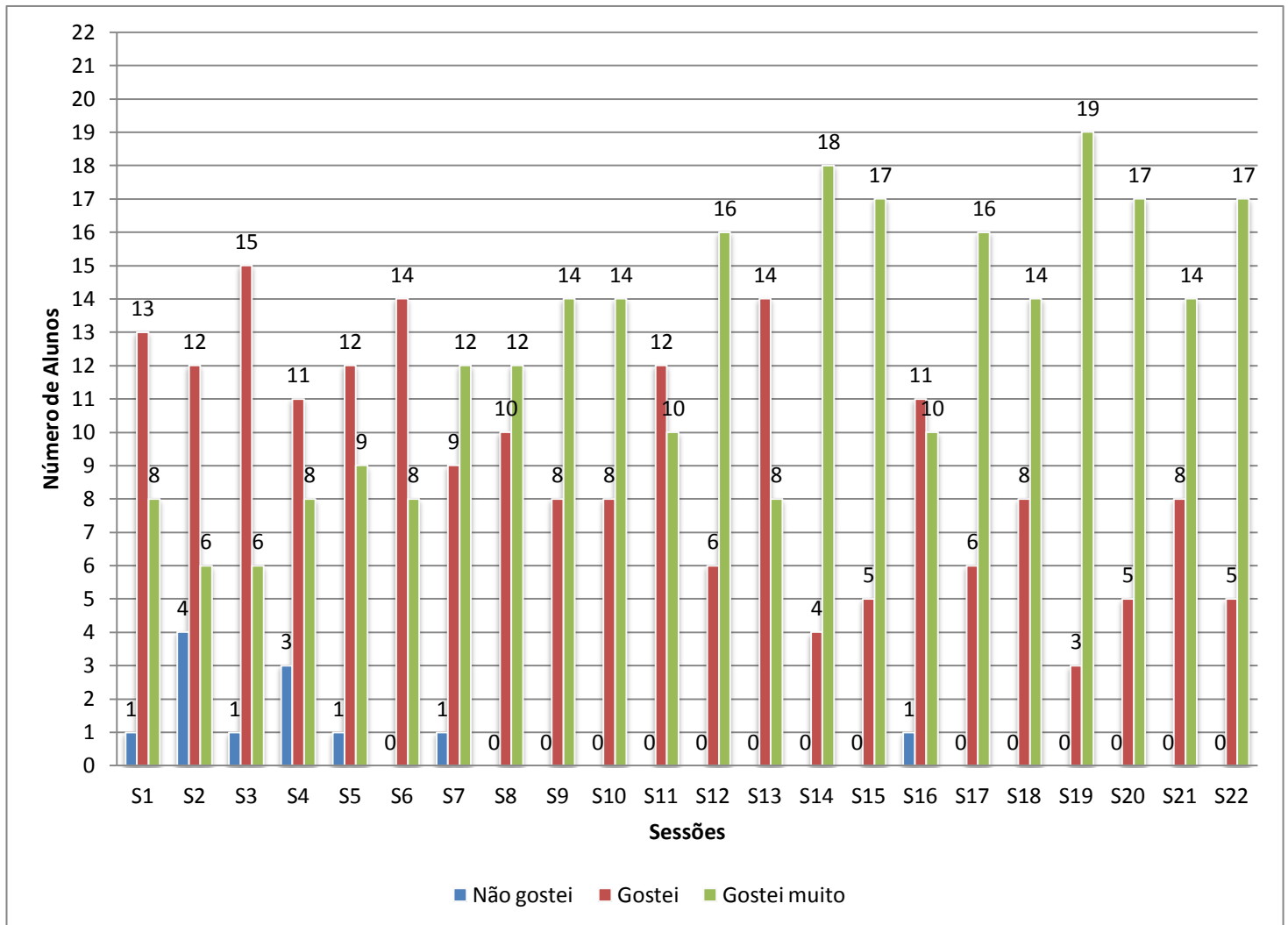
Gráfico 29: Ocorrências a registar (aluno em estudo)



O Gráfico 29: Ocorrências a registar (aluno em estudo) confirma que dos 4 conflitos identificados pelo professor, todos eles envolviam o aluno em estudo. O mesmo gráfico permite observar que o aluno sentiu dificuldade em trabalhar em grupo, assim como em interagir com os colegas, manter o contato ocular e em expressar as suas opiniões de forma assertiva em 4 sessões. Estas dificuldades surgem em simultâneo nas sessões 3,4,7 e 16 (ver Tabela 1: Avaliação das Sessões pelo Docente, no Apêndice XV). Regista-se apenas uma ocorrência, na sessão 3 (ver Tabela 1: Avaliação das Sessões pelo Docente, no Apêndice XV), em que o aluno recusou o contato físico.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Gráfico 30: Avaliação das Sessões pela Turma

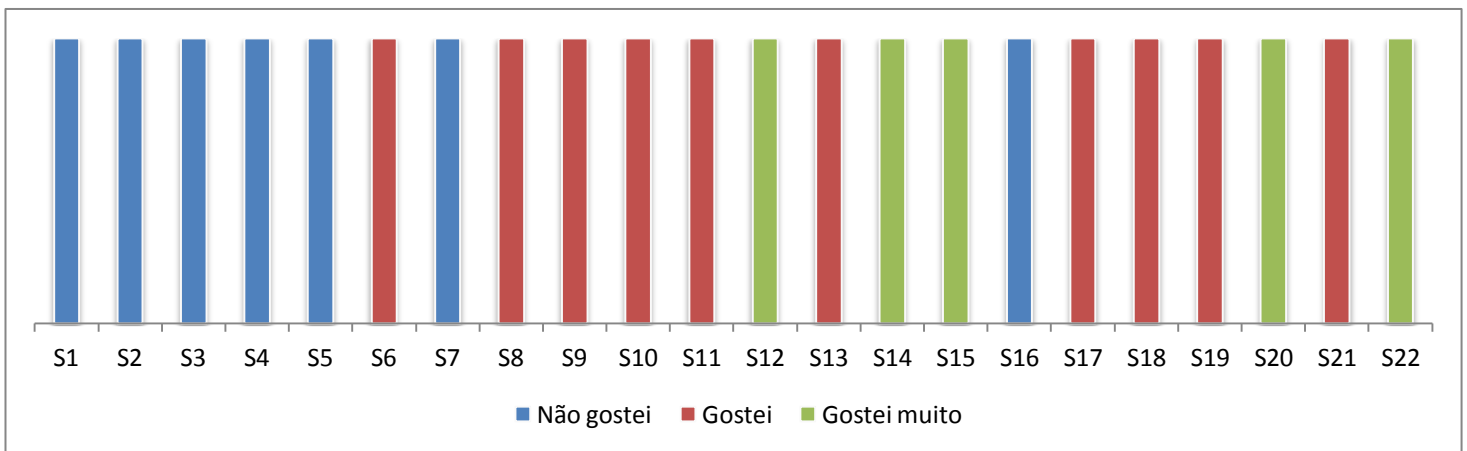


Além de avaliado pelo docente o programa de treino de competências pessoais e sociais foi ainda avaliado, sessão a sessão, pelos alunos numa escala crescente de três valores, aos quais correspondiam as classificações de “não gostei”, “gostei” e “gostei muito”. A avaliação a atribuir deveria considerar os temas/ assuntos tratados, as atividades desenvolvidas e os materiais utilizados. O grau de satisfação dos alunos permitia conhecer o feedback dos alunos logo após a sessão, de modo a adequar estratégias ou tomar opções metodológicas a considerar logo na preparação da sessão seguinte. Deste modo a leitura do Gráfico 30: Avaliação das Sessões – Turma permite compreender que de um modo geral a avaliação das sessões oscilou entre o “gostei” e o “gostei muito”. As sessões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 14 e 16 foram classificadas por 50% ou mais de 50% dos alunos de “gostei”. Já as sessões 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21 e 22 foram classificadas por 50% ou mais de 50% dos alunos de “gostei muito”. Não se registam

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

sessões onde a maioria dos alunos refere não ter gostado da mesma. Tal não exclui a existência de registos negativos ainda numa representatividade menor, nomeadamente nas sessões 1, 2, 3, 4, 5, 7 e 16. A sessão com maior índice de preferências foi a sessão 19 com 19 classificações de “gostei muito” e 3 de “gostei”. A sessão onde se registaram mais classificações de “não gostei” foi a sessão 2 com 4 escolhas no “não gostei”, 12 no “gostei” e 6 no “gostei muito”.

Gráfico 31: Avaliação das Sessões pelo aluno em estudo



Interessante de observar também é a classificação atribuída pelo aluno em estudo às diferentes sessões. Assim sendo, o Gráfico 31, apresenta 7 atribuições de “não gostei”, nomeadamente às sessões 1, 2, 3, 4, 5, 7 e 16; 10 sessões classificadas de “gostei” (sessões, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 17, 18, 19 e 21) e 5 sessões das quais o aluno manifestou ter “gostado muito” (sessões 12, 14, 15, 20 e 22).

4.1.3. descrição dos resultados obtidos na avaliação final.

A avaliação final teve lugar após a aplicação do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais. Procurou-se através da aplicação dos mesmos instrumentos atualizar as informações recolhidas no início do ano letivo relativamente à caracterização da turma em geral e do aluno em estudo em particular, assim como no que respeita ao conselho de turma que com este grupo trabalhou, no sentido de se compreender se havia alterações aos níveis da formação e conhecimentos que possuíam relativamente à temática em estudo e também as conceções que tinham acerca do grupo e do aluno com a problemática de síndrome de asperger.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

As informações recolhidas, depois de comparadas com as da avaliação inicial e considerada também a avaliação da aplicação do programa constituir-se-iam como indicadores de sucesso/ insucesso da aplicação do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais.

4.1.3.1. teste sociométrico.

À semelhança do procedimento da Avaliação Inicial para apresentar os dados obtidos, elaboraram-se a matriz sociométrica das preferências (ver Apêndice XXXIII) e a matriz sociométrica das rejeições (ver Apêndice XXXIV). Efetuaram-se os cálculos (ver Apêndice XXXV), recorrendo à Tabela de Salvosa (ver Anexo X). Com base nestes elaboraram-se o Sociograma Global de Preferências e Rejeições em alvo com distinção por sexos (ver Apêndice XXXVI), o Sociograma Global de Preferências em alvo com indicação dos índices sociométricos (ver Apêndice XXXVII), a Fórmula Sociométrica Cumulativa Individual do aluno em estudo referente às preferências com indicação das reciprocidades (ver Apêndice XXXVIII), o Sociograma Global de Rejeições em alvo com indicação dos índices sociométricos (ver Apêndice XXXIX) e a Fórmula Sociométrica Cumulativa Individual do aluno em estudo referente às rejeições com indicação das reciprocidades (ver Apêndice XL).

Os resultados apresentados no sociograma global (ver Apêndice XXXVI), revelam maior número de preferências femininas acima do limite superior, num total de cinco escolhas. Assim, tem-se três raparigas (A_{16} , A_{20} , e A_{21}) no centro das preferências, sendo destas três A_{21} aquela que beneficiou de maior número de escolhas. De entre os rapazes (A_3 e A_8), A_8 foi o centro das preferências no bloco masculino. Quando comparados A_8 e A_{21} , verificou-se que A_8 reuniu mais escolhas embora não seja uma diferença significativa (dezanove escolhas para o primeiro e dezoito escolhas para o segundo). No que concerne às rejeições, verificaram-se apenas rejeições masculinas com valores acima do limite superior. Do sexo masculino foram, portanto, mais rejeitados três alunos (A_2 , A_4 , e A_{11}), sendo A_2 o mais rejeitado de entre os rapazes. Já no segundo nível (valores entre o limite superior e a média) em termos de preferências contam-se dois rapazes apenas nomeadamente A_5 e A_6 , o primeiro com doze escolhas e o segundo com treze. Quanto às rejeições, ainda a este nível os rapazes apresentam também aqui maior número de escolhas (A_1 , A_9 e A_{10}) que as raparigas (A_{14} e A_{22}). Verifica-se que os alunos mais preferidos são aqueles que se encontram nos níveis inferiores das rejeições e que, por outro lado, aqueles com maior número de rejeições se encontram por sua vez nos níveis

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

inferiores das preferências. O mesmo instrumento permite observar que no caso das preferências existe apenas uma rapariga a nível da média (A_{17}) e no caso das rejeições um rapaz (A_6). Relativamente ao limite inferior em termos de preferências é maior o número de rapazes que se encontram abaixo deste valor comparativamente com as raparigas. Situação inversa se verifica no caso das rejeições em que se apresentam entre a média e o limite inferior seis raparigas (A_{13} , A_{15} , A_{16} , A_{17} , A_{18} , e A_{21}) e três rapazes (A_3 , A_7 e A_{12}). De notar ainda que continua a verificar-se o caso de alunos que são simultaneamente pouco preferidos e pouco rejeitados, com maior destaque para A_{19} , que surge abaixo do limite inferior nas preferências e abaixo do limite inferior nas rejeições.

No Sociograma Global de Preferências (ver Apêndice XXXVII) é possível identificar no centro das preferências os alunos A_3 (rapaz) e A_{16} , A_{19} , A_{20} e A_{21} (raparigas). De entre estes destaca-se A_{19} com índice sociométrico igual a dezanove. Não se verificam casos de alunos abaixo do limite inferior. A_6 , o aluno em estudo encontra-se acima da média em termos de escolhas por preferências com um índice igual a treze.

A Fórmula Sociométrica Cumulativa Individual das Preferências (ver Apêndice XXXVIII) permite observar que A_6 foi escolhido por sete colegas do sexo masculino (A_2 , A_3 , A_4 , A_5 , A_8 , A_{10} e A_{11}) e uma colega do sexo feminino (A_{22}). Escolhas que se distribuíram por todos os critérios como primeira, segunda e terceira opção. É escolhido três vezes para o primeiro critério como primeira e terceira escolha, sete vezes para o segundo critério como primeira, segunda e terceira escolha e três vezes para o terceiro critério também como primeira, segunda e terceira escolha. Por sua vez, A_6 faz as suas escolhas distribuindo-as por cinco colegas (A_1 , A_3 , A_5 , A_7 e A_8) todos rapazes. Em termos de concentração das escolhas apenas A_3 reúne escolhas de A_6 para todos os critérios independentemente do grau de preferência. Quanto à reciprocidade nas escolhas é de realçar que alguns dos colegas por quem foi escolhido nomeadamente (A_3 , A_5 e A_8) integraram também as suas preferências ainda que não se verificou correspondência nos critérios nem nas prioridades das escolhas.

No Sociograma Global de Rejeições (ver Apêndice XXXIX) é possível identificar no centro das rejeições os alunos A_2 , A_4 , e A_{11} (rapazes), com maior destaque para A_2 que reúne sete escolhas. Com índices iguais ao limite inferior e, portanto, com índices de rejeições igual a um (1 escolhas de rejeição) estão A_5 , A_8 , A_{19} e A_{20} (2 rapazes e 2 raparigas). A_6 , o aluno em estudo apresenta um índice igual à média (três escolhas).

A Fórmula Sociométrica Cumulativa Individual das Rejeições (ver Apêndice XL) do aluno em estudo (A_6) demonstra que o aluno foi indicado por três colegas no segundo e terceiro

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

critérios ainda que cada colega apenas o tenha indicado uma vez. De entre estes colegas dois são do sexo masculino (A_1 e A_7) e um é do sexo feminino (A_{18}). Por sua vez, A_6 alarga as suas escolhas a três colegas, todas do sexo feminino nomeadamente (A_{18} , A_{19} e A_{20}). Quanto à reciprocidade nas escolhas verifica-se uma reciprocidade com A_{18} embora em critérios diferentes.

4.1.3.2. análise documental.

Em termos de análise documental depois de analisada a informação relevante da Ata do Conselho de Turma da Avaliação Intercalar do 1º período foi consultada a Ata do Conselho de Turma da Avaliação Final do Ano Letivo (data de 18 de junho de 2013), no sentido de recolher informações relevantes que pudessem demonstrar se após a aplicação do Programa de Treino do Competências Pessoais e Sociais se verificavam alterações no conhecimento acerca da turma em geral, sua dinâmica e diagnóstico, assim como sobre o aluno do estudo em particular, aos níveis do aproveitamento, indisciplina, cooperação, liderança e rejeições; indicadores simultaneamente estudados através da aplicação de outros instrumentos. As informações recolhidas podem ser consultadas na íntegra no Apêndice XLI).

No que concerne ao aproveitamento em termos das aprendizagens a maioria dos professores revela que a turma melhorou os seus desempenhos e a sua capacidade de organização, necessitando continuar a reforçar competências como a produção escrita, a resolução de problemas, o cálculo mental e a aquisição de hábitos de estudo. Em relação a A_6 a professora de Educação Física regista uma grande evolução do aluno na sua disciplina, assim como na capacidade de comunicação com este: “Já consigo comunicar melhor com ele”. A_6 aceita melhor as propostas no âmbito da ginástica: “Respeitei a questão dos colchões e fui com ele pedir ajuda à auxiliar do pavilhão para limparmos os colchões. Não sei se serão mesmo limpos, mas para A_6 é importante acreditar que sim”; assim como no âmbito dos jogos coletivos onde parece compreender melhor as regras. A professora de Educação Musical também refere que “ A_6 continua a não gostar muito da flauta”, tendo arranjado uma alternativa: “Como desconfio que tem a ver com as questões da higiene estou a sugerir-lhe outros instrumentos nas aulas”. Também para a professora de Educação Visual A_6 apresenta melhoras no que respeita à capacidade de negociar: “ A_6 continua a não gostar de usar a cor nos trabalhos, embora já aceite negociar”. Para a professora de Língua Portuguesa “ A_6 tem mais dificuldade quando se lhe pede para fazer um texto de tema livre, fica perdido e não sabe o que escrever, assim como nas

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

propostas que apelam muito ao imaginário”. A professora de Educação para a Cidadania refere que o “Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais foi uma mais-valia para este grupo”, na medida em que a “turma está muito melhor, mais calmos, mais respeitadores das diferenças, ouvem melhor, aceitam-se também”.

Quanto à Indisciplina os docentes referem que a turma está mais calma verificando-se menos incidentes a registar. Continua a evidenciar-se o caso de A₂ e A₉. Os alunos discutem menos. A professora de Educação Física refere que “às vezes tentam ser mais cumpridores das regras por saberem que isso é muito importante para A₆”. A professora de Educação para a Cidadania complementa referindo que “dão outro valor às regras a partir do momento em que estas foram discutidas por eles” e que “foi bom também reforçá-los nos momentos em que as aulas corriam bem. Na opinião geral dos docentes “o programa de treino de competências pessoais e sociais foi muito importante para aprenderem a refletir sobre as suas próprias atitudes e melhorarem o comportamento uns com os outros”.

O indicador da Cooperação regista nesta reunião muitas intervenções. Os professores referem um progresso alcançado na turma a este nível. Sobressai neste campo a intervenção da professora de Educação Física: “como todos já sabem que passar à frente é algo que A₆ não tolera tentam não o fazer. Isto acabou por ajudar também o grupo, pois eles já se chamam uns à atenção aos outros”; “Também já soube que dois colegas se juntaram nos tempos que tinham livres para ajudar A₆ no basquetebol e no futebol”. A professora de Inglês também refere o contrário: “Foi muito engraçado ver A₆ a ajudar alguns colegas e a explicar-lhes coisas, uma vez que esta é uma área em que se sente à vontade”. A professora de Educação para a Cidadania realça a participação do Projeto Gaivota enquanto contributo para melhorar esta competência na turma e o entendimento dos pares acerca da problemática de A₆. Na opinião geral dos docentes é significativa a mudança de atitude de A₆ e da turma com este, além de ter sido “importante verem como a professora de Educação Especial lida com o aluno para reajustarmos algumas atitudes”.

Quanto à Liderança, A₆ é referido pelas docentes de Ciências Naturais, Educação Visual, História e Geografia de Portugal, Inglês, Língua Portuguesa e Matemática por se destacar em termos dos seus desempenhos académicos. De salientar ainda a opinião da professora de Educação para a Cidadania que refere que em relação às chamadas de atenção pela negativa “já se controlam mais estas atitudes e já têm menos impacto nos outros”.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Finalmente quanto às rejeições verificam-se menos comentários a este nível. A professora de Educação para a Cidadania refere que “neste momento a turma aceita A6”; “Ainda que não o escolham sempre, gostam dele, demonstram carinho e tentam protegê-lo”. Por outro lado os registos apontam para um menor isolamento da parte de A6 face aos outros. Na opinião geral dos docentes “o programa de treino de competências pessoais e sociais foi muito importante para aprenderem a se aceitarem”.

4.1.3.3. questionário aplicado aos alunos.

O questionário aplicado aos alunos depois de concluída a aplicação do programa de treino de Competências Pessoais e Sociais tinha como objetivos traçar o perfil do grupo após a intervenção e compreender o seu impacto a partir da perspectiva dos alunos acerca de si próprios e dos colegas, nas modalidades de auto e heteroavaliação.

No que concerne ao primeiro Grupo de Questões: Consciência Pessoal e Social de acordo com o Quadro 22 o aluno em estudo (A₆) considera-se “sempre” responsável e cooperante; e “às vezes” simpático, tímido, justo, tolerante e conflituoso (consultar questionário respondido pelo aluno A₆ no Anexo XV).

Quadro 22: Autoavaliação de A6 às perguntas do Grupo I do Questionário -Consciência Pessoal e Social

Frequência:	Caraterísticas:
Sempre	Responsável – Cooperante
Às vezes	Simpático – Tímido – Justo – Tolerante – Conflituoso
Nunca	

Na avaliação que faz dos colegas, Quadro 23, o aluno em estudo considera que a grande maioria (18) são simpáticos “às vezes”. Identifica ainda 3 colegas que, em seu entender, são “sempre” simpáticos, nomeadamente A₁, A₈ e A₁₄. Quanto ao conceito de responsabilidade, para A₆ 6 colegas “nunca” são responsáveis, 8 são “às vezes” e apenas 7 são “sempre”. Para o critério da cooperação o aluno identifica 2 colegas que são “sempre” cooperantes (A₁ e A₈) sendo os restantes 19 “às vezes”. No entender de A₆ há 1 colega que é “sempre” tímida (A₁₄), 8 que o são “às vezes” e 12 que “nunca” o são. Em termos de justiça os valores distribuem-se entre 10 colegas que são “sempre” justos e 11 colegas que o são “às vezes”. O aluno caracteriza a grande maioria dos colegas, num total de 20 colegas como sendo “às vezes” tolerantes e identifica 1 colega que é “sempre”

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

tolerante (A₁₄). Finalmente existem, para A₆ 10 colegas que são “às vezes” conflituosos e 11 que “nunca” o são (ver respostas do aluno ao questionário no Anexo XV).

Quadro 23: Avaliação de A6 aos colegas nas perguntas do Grupo I do Questionário - Consciência Pessoal e Social

Frequência Caraterísticas	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
Simpático	3	18	0	21
Responsável	7	8	6	21
Cooperante	2	19	0	21
Tímido	1	8	12	21
Justo	10	11	0	21
Tolerante	1	20	0	21
Conflituoso	0	10	11	21

O Quadro 24 apresenta a avaliação que os colegas fazem do aluno em estudo. Da sua observação pode confirmar-se a totalidade dos colegas considera que A₆ é “às vezes” simpático. No critério da responsabilidade 15 alunos caracterizam A₆, como um aluno “sempre” responsável e 6 referem que é responsável “às vezes”. Não há alunos que caracterizem A₆, como sendo “sempre” cooperante. A maioria, num total de 14 alunos refere que A₆ é “às vezes” cooperante. Há 7 colegas que caracterizam A₆ como “nunca” sendo cooperante (A₂, A₃, A₄, A₅, A₁₀, A₁₁ e A₂₂). Para 5 alunos A₆ é “sempre” tímido” e para 16 é tímido às vezes”. Quanto à capacidade ser justo 17 colegas referem que é “sempre” justo e 4 colegas referem que é “às vezes”. São 13 os colegas que afirmam que A₆ é “às vezes” tolerante, enquanto os restantes 8 afirmam que “nunca” é tolerante, nomeadamente (A₂, A₃, A₄, A₅, A₉, A₁₀, A₁₂ e A₂₂). Por último, 4 alunos avaliam A₆ como sendo “sempre” conflituoso (A₂, A₄, A₉ e A₁₀), 7 como sendo “às vezes” e 10 como “nunca” sendo. As respostas dos colegas ao grupo I do questionário acerca de A6 estão resumidas em quadro, no Apêndice XLII.

Quadro 24: Avaliação dos colegas a A6 nas perguntas do Grupo I do Questionário - Consciência Pessoal e Social

Frequência Caraterísticas	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
Simpático	0	21	0	21
Responsável	15	6	0	21
Cooperante	0	14	7	21
Tímido	5	16	0	21
Justo	17	4	0	21
Tolerante	0	13	8	21
Conflituoso	4	7	10	21

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

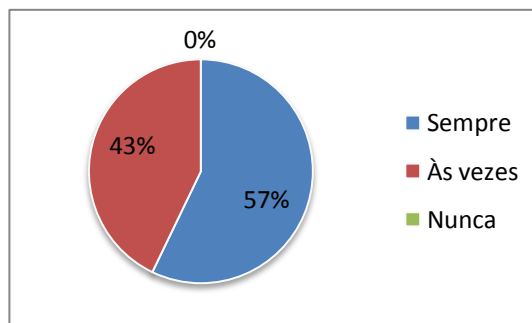
Em relação ao Grupo de Questões que procurava fazer a caracterização da turma ao nível do Comportamento Social começa por se apresentar o Quadro 25, a autoavaliação de A₆, o qual considera que respeita “sempre” os colegas, os professores e outros adultos, assim como os materiais e os equipamentos. Apenas “às vezes” refere ajudar os colegas, ser egoísta, aceitar a crítica, ou partilhar com os colegas os seus gostos e opiniões. Refere também que “nunca” se deixa influenciar pela opinião dos outros, “nunca” é violento ou agressivo e “nunca” é mal-educado.

Quadro 25: Autoavaliação de A₆ às perguntas do Grupo II do Questionário -Comportamento Social

As minhas atitudes...	S	AV	N
- Respeito os colegas	X		
- Respeito os professores e os outros adultos	X		
- Respeito os materiais e os equipamentos	X		
- Ajudo os meus colegas		X	
- Sou violento(a)/ agressivo(a)			X
- Sou mal educado(a)			X
- Sou egoísta		X	
- Aceito a crítica		X	
- Partilho com os meus colegas os meus gostos e opiniões		X	
- Deixo-me facilmente influenciar pela opinião dos outros			X

A autoavaliação dos restantes colegas foi resumida e expressa em termos de totais (ver Apêndice XLIII). Tais resultados foram posteriormente convertidos em gráficos, apresentando-se, em seguida, um gráfico para cada um dos critérios considerados na questão do Grupo II do Questionário – Comportamento Social.

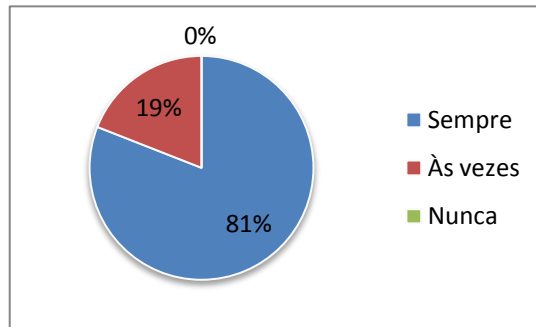
Gráfico 32: Respeito os colegas



O gráfico revela que 57% (12) dos alunos acha que respeita “sempre” os colegas e 43% (9) acha que o faz “às vezes”.

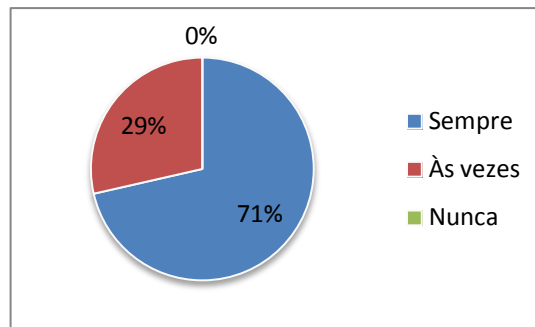
Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Gráfico 33: Respeito os professores e os outros adultos



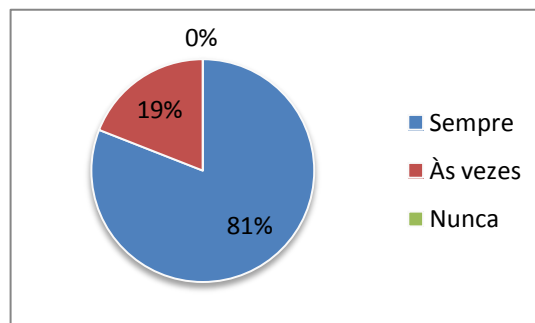
Quanto ao respeito pelos professores e outros adultos 81% (17) responde que mantém este respeito “sempre” e 19% (4) dos alunos dizem que respeitam os professores e outros adultos da comunidade educativa “às vezes”. Em nenhuma das situações os alunos responderam “nunca”.

Gráfico 35: Respeito os materiais e os equipamentos



No Gráfico 34 é possível verificar que 71% (15) dos alunos dizem respeitar os materiais e os equipamentos “sempre” e os restantes 29% (6) respeitam os materiais e equipamentos “às vezes”. Ninguém respondeu “nunca”.

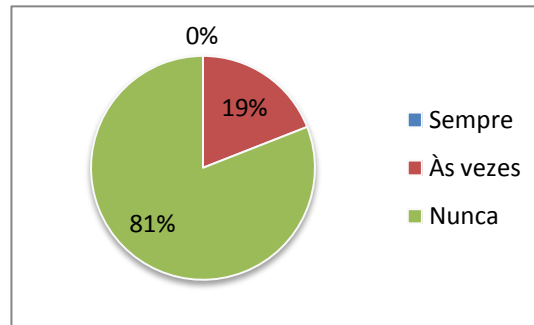
Gráfico 34: Ajudo os meus colegas



Já o gráfico 35 permite observar que 81% (17) dos alunos assume que ajuda “sempre” os colegas e 19% (4) dizem que o fazem “às vezes”. Ninguém respondeu “nunca”.

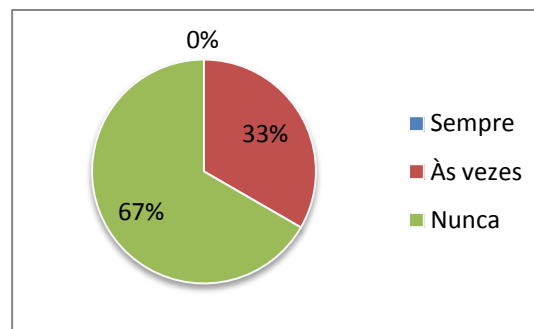
Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Gráfico 36: Sou violento(a)/ agressivo(a)



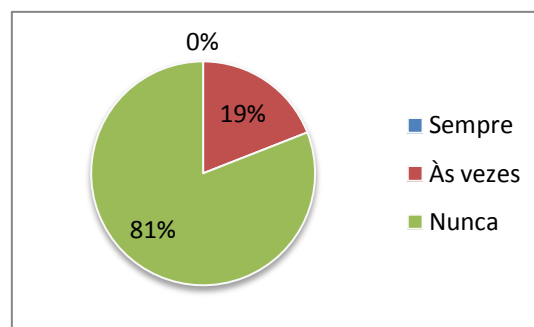
Através da observação do Gráfico 36, verifica-se que 0% (0) dos alunos responde ser “sempre” violento(a)/ agressivo(a); 19% (4) responder ser “às vezes”; e 81% (17) responde “nunca”.

Gráfico 37: Sou mal-educado (a)



Por sua vez o Gráfico 37 demonstra que 0% (0) dos alunos responde ser “sempre” mal educado(a); 33% (7) responde “às vezes”; e 67% (14) responde “nunca”.

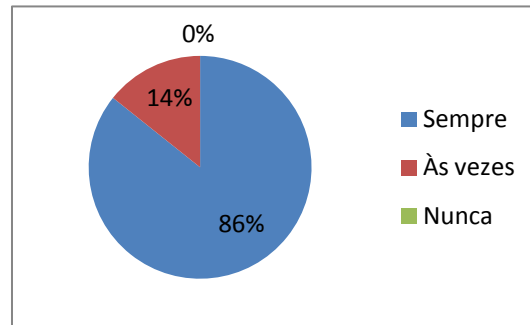
Gráfico 38: Sou egoísta



A leitura do Gráfico 38 revela que 0% (0) dos alunos responde ser “sempre” egoísta; 19% (4) responde ser “às vezes” e 81% (17) responde “nunca” ser egoísta.

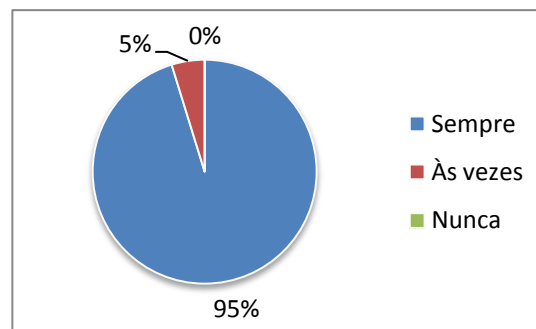
Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Gráfico 39. Aceito a crítica



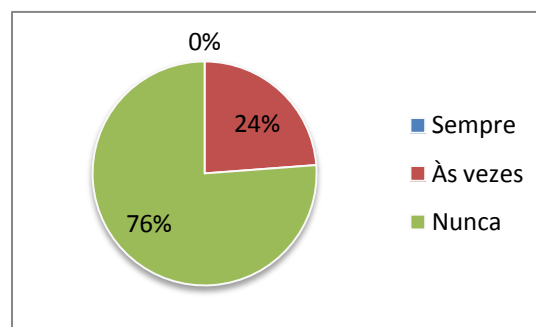
Quanto à capacidade para aceitar a crítica, o Gráfico 39 demonstra que 86% (18) dos alunos responder ser capaz de aceitar “sempre” a crítica; 14% (3) respondem “às vezes” e 0% (0) respondem “nunca” ser capaz de aceitar a crítica.

Gráfico 40: Partilho com os meus colegas os meus gostos e opiniões



No Gráfico 40, Partilho com os colegas os meus gostos e opiniões, 95% (20 alunos) responde que o faz “sempre”. Dos restantes 5% (1 aluno) respondeu que “às vezes” partilha.

Gráfico 41: Deixo-me influenciar pela opinião dos outros



Em relação ao Gráfico 41 nenhum aluno (0%, portanto) respondeu que se deixa influenciar “sempre” pela opinião dos outros; 24% (5) respondeu “às vezes” e 76% (16) respondeu “nunca”.

4.1.3.4. questionário aplicado aos professores.

O questionário aplicado aos professores pretendia recolher informação sobre os próprios, sobre a turma, de modo a caracterizá-la nos contextos social e de aprendizagem, averiguando potenciais lideranças e rejeições; assim como sobre o aluno em estudo num momento após a aplicação do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais . Os dados recolhidos foram registados em tabelas e apresentados graficamente. Para além da análise quantitativa procedeu-se à análise qualitativa das respostas abertas através da análise de conteúdo.

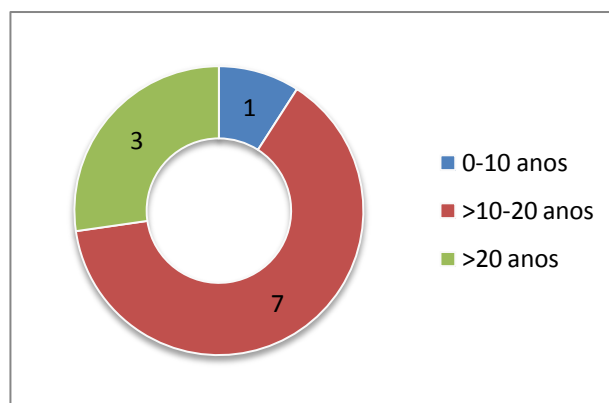
Grupo 1 – Caracterização da situação profissional do docente

P1.1 - Área disciplinar que leciona

Cada docente indicou a sua área de docência na turma/aluno em causa tendo-se conseguido reunir 11 questionários relativos a todas as áreas disciplinares que compõem o currículo do 5º ano.

P1.2 – Tempo de serviço

Gráfico 42: Tempo de serviço

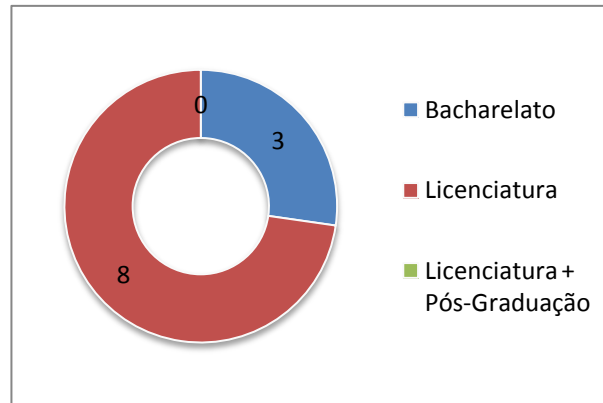


Conforme o Gráfico 42 assim o indica 7 docentes têm entre 10 e 20 anos de serviço, 3 têm mais de 20 anos de serviço e 1 apresenta menos de 10 anos de serviço.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P1.3 – Formação inicial

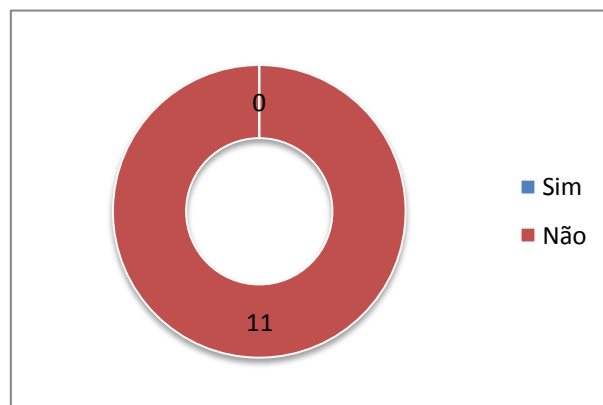
Gráfico 43: Formação Inicial



No Gráfico 43 verifica-se que 8 docentes têm Licenciatura, 3 Bacharelato e nenhum apresenta Licenciatura com Pós-Graduação.

P1.4 – Tem formação especializada em Educação Especial?

Gráfico 44: Formação Especializada em Educação Especial

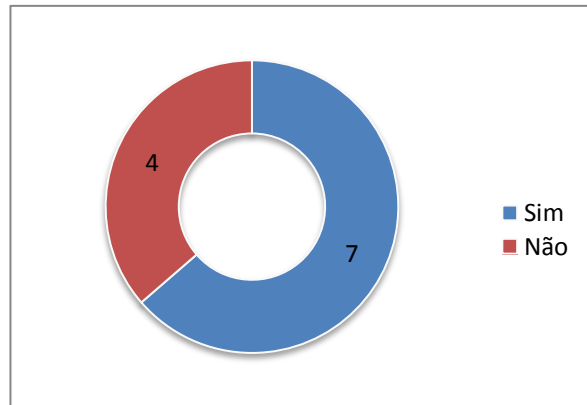


Em relação ao Gráfico 44 dos 11 inquiridos nenhum apresenta, no final do ano letivo, formação especializada no âmbito da Educação Especial.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P1.5 – Frequentou nos últimos 5 anos alguma ação de formação no âmbito da Educação Especial?

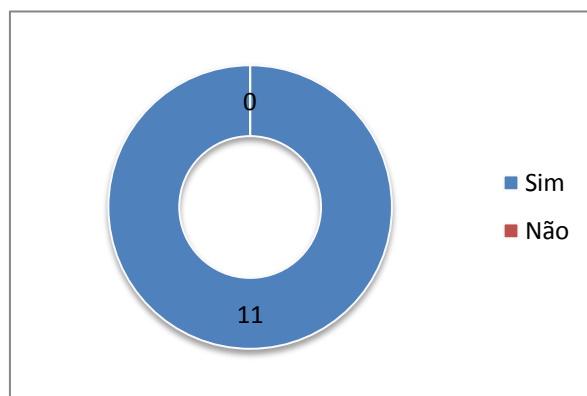
Gráfico 45: Frequência em ação de formação no âmbito da Educação Especial



O Gráfico 45 demonstra que dos 11 docentes 4 frequentaram ações de formação no âmbito da Educação Especial.

P1.6 – Frequentou nos últimos 5 anos alguma ação de formação no âmbito da temática do autismo?

Gráfico 46: Frequência em ação de formação no âmbito da temática do autismo



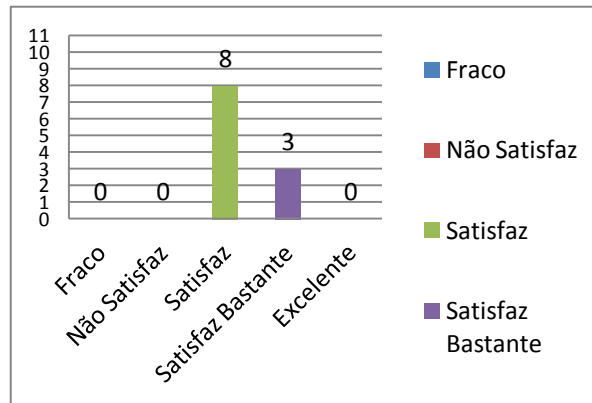
O Gráfico 46 permite observar que no final do ano letivo todos os professores tinham frequentado ações de formação sobre a temática do autismo.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Grupo 2 – Caraterização geral da turma

P2.1 – Classifique o aproveitamento global da turma no domínio das aprendizagens

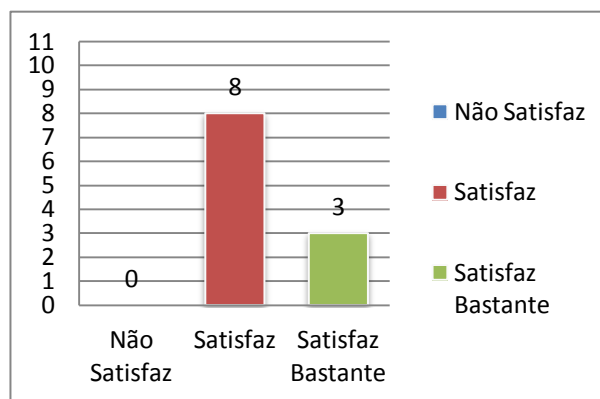
Gráfico 47: Aproveitamento global da turma no domínio das aprendizagens



Relativamente ao aproveitamento global da turma no domínio das aprendizagens, após a aplicação do programa de treino de competências pessoais e sociais, 8 docentes classificaram o aproveitamento da turma como satisfaz e 3 como satisfaz bastante.

P2.2 – Classifique o aproveitamento global da turma no domínio das competências pessoais e sociais (comportamento social).

Gráfico 48: Aproveitamento global da turma no domínio das competências pessoais e sociais (comportamento social)

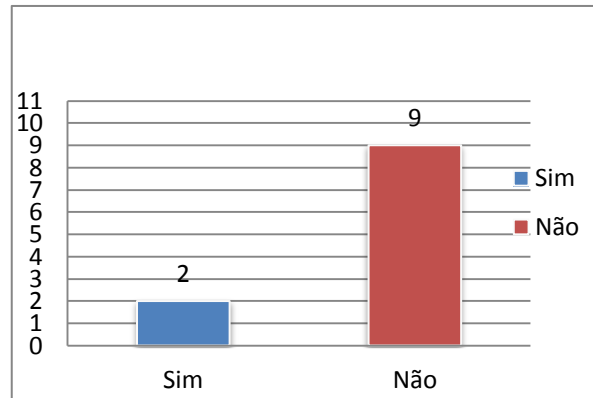


Quanto ao aproveitamento global da turma no domínio das competências pessoais e sociais (comportamento social) 8 docentes classificam de satisfatório e 3 de bastante satisfatório.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P2.3 – Existem casos de indisciplina na turma?

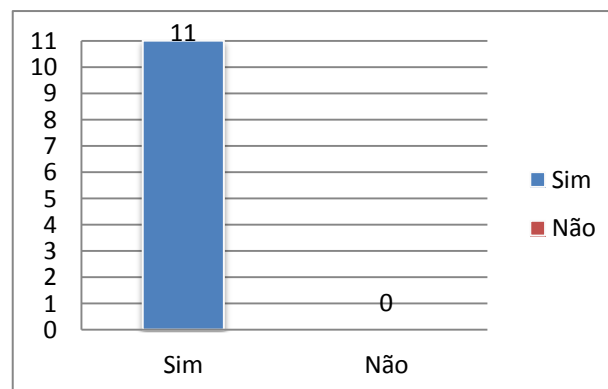
Gráfico 49: Indisciplina na turma



Quando questionados acerca da existência de casos de indisciplina na turma 9 docentes confirmam a existência de indisciplina no grupo e 2 respondem negativamente.

P2.4 – Pensa que os alunos se entreejudam?

Gráfico 50: Entreeajuda

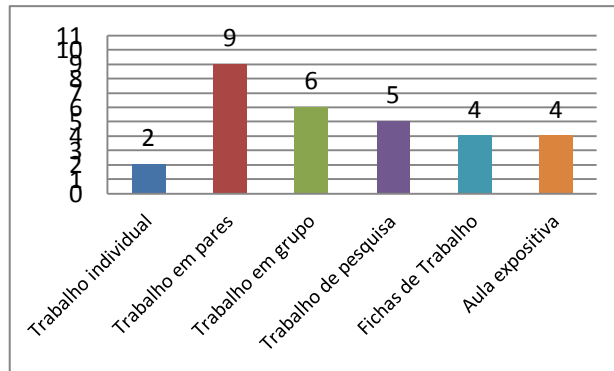


No que concerne à entreeajuda o Gráfico 50 mostra que todos os docentes consideram que os alunos se entreeajudam.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P2.5 – Que tipo(s) de atividade gostam mais de realizar?

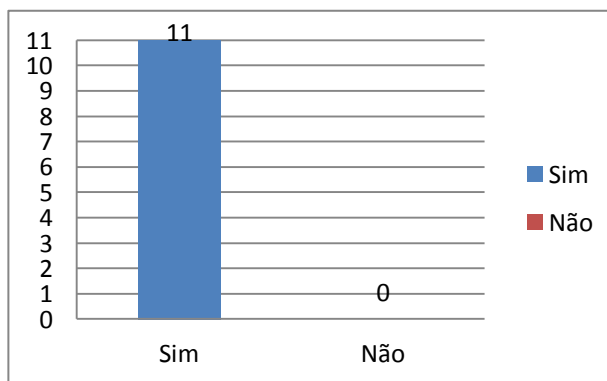
Gráfico 51: Atividade(s) que gostam de realizar



O Gráfico 51 permite analisar quais são as atividades preferidas pelos alunos em contexto de sala de aula. Assim verificam-se 2 frequências para o trabalho individual, 9 para o trabalho em pares, 6 para o trabalho em grupo, 5 para o trabalho de pesquisa, 4 para fichas de trabalho e 4 para a aula expositiva.

P2.6 – Pensa que existe espírito de competição?

Gráfico 52: Espírito de competição

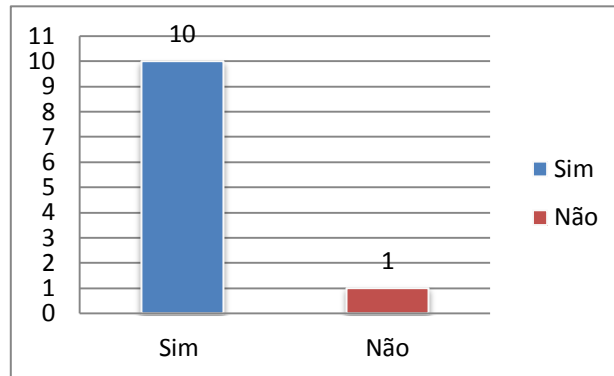


De acordo com o Gráfico 52 dos 11 docentes todos afirmaram que existe espírito de competição na turma entre os alunos.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P2.7 – Consegue identificar na turma algum potencial líder?

Gráfico 53: Consegue identificar na turma algum potencial líder?

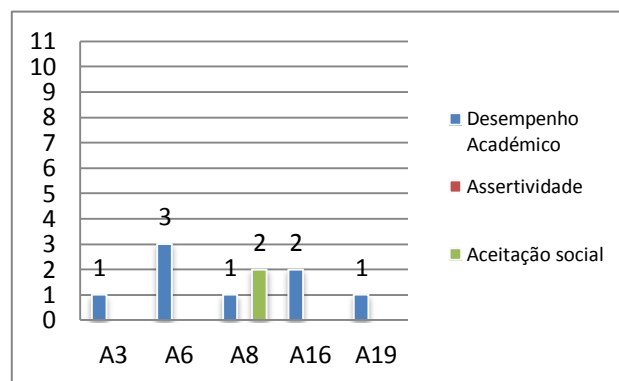


Em relação à liderança, 10 professores identificam na turma potenciais líderes e apenas 1 professor respondeu não conseguir identificá-lo.

P2.7.1 – Indique quem.

P2.7.2 – Indique em que contexto.

Gráfico 54: Potenciais líderes e contextos de liderança

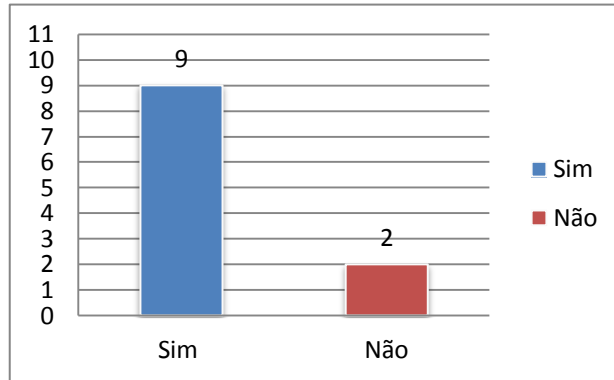


O Gráfico 54 identifica, pelo ponto de vista dos professores, potenciais líderes na turma e seus contextos de liderança. Deste modo A3 é identificado por 1 docente como líder ao nível do desempenho académico. Já A6 é identificado por 3 docentes enquanto líder no contexto académico. Também no contexto académico foram identificados A16 por 2 docentes e A19 por 1 docente. A8 é identificado por um docente no contexto do desempenho académico e 2 docentes no contexto da aceitação social, reunindo um total de 3 escolhas distribuídas por dois contextos. A totalidade perfaz as 10 escolhas correspondentes aos 10 docentes que responderam na pergunta anterior conseguir identificar potenciais líderes.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P2.8 – Consegue identificar na turma alguma rejeição?

Gráfico 55: *Consegue identificar na turma alguma rejeição?*

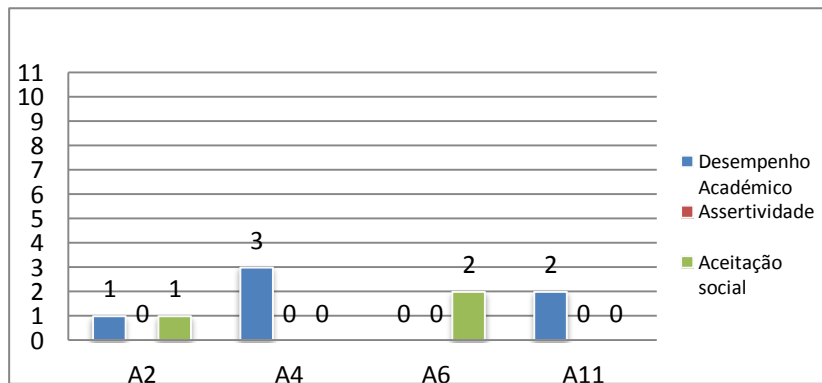


Em relação às rejeições 9 professores identificam na turma situações de rejeição e 2 não identificam.

P2.8.1 – Indique quem.

P2.8.2 – Indique em que contexto.

Gráfico 56: *Potenciais rejeições e contextos de rejeição*



O Gráfico 56 identifica, pelo ponto de vista dos professores, potenciais rejeições na turma e seus contextos de liderança. Assim sendo A2 é identificado por 1 docentes como aluno rejeitado ao nível do desempenho académico e outro docente (1) no contexto de aceitação social reunindo, portanto, um total de 2 frequências distribuídas por 2 contextos. A4 é identificado por 3 docentes como aluno rejeitado no contexto do desempenho académico. Também no contexto do desempenho académico foi identificado por 2 docentes o aluno A11. O aluno A6 é identificado por 2 docentes no contexto da aceitação social. A totalidade perfaz as 9 escolhas correspondentes aos 9 docentes que responderam na pergunta anterior conseguir identificar potenciais rejeições.

Grupo 3 – Caracterização particular do aluno em estudo**P3.1 – Caracterize o aluno utilizando a seguinte escala**

O terceiro grupo de questões pretendia obter a caracterização do aluno em estudo pelo ponto de vista dos professores após a aplicação do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais. No Apêndice XLIV o quadro apresentado resume as respostas dos vários. Não se identificam em nenhum dos domínios critérios para os quais os docentes identifiquem forte motivo de preocupação.

Ao nível da Interação Social 6 docentes destacaram como sério motivo para preocupação a capacidade para responder de forma adequada às críticas. Acrescem a estes 6 docentes os restantes 5 que informam que em termos desta capacidade existem motivos moderados para preocupação. Além desta ainda no domínio da Interação Social a capacidade para desenvolver amizade com os colegas é identificada por 8 docentes como motivo moderado para preocupação; assim como a capacidade para mostrar diferentes respostas a diferentes pessoas em diferentes situações que é identificada por 5 docentes com grau idêntico de preocupação.

Quanto ao domínio da Comunicação Social a maioria dos professores (8) salientaram como motivo moderado para preocupação a capacidade para mudar de assunto numa conversa. A capacidade para compreender significados implícitos (segundos sentidos) é uma capacidade que já divide a opinião dos docentes para quem este aspeto é desde um ligeiro motivo para preocupação (4 docentes), a um motivo moderado para preocupação (3 docentes), ou até um sério motivo para preocupação (4 docentes).

Relativamente à Imaginação Social e Pensamento Flexível é de realçar que todas as capacidades avaliadas neste âmbito suscitam na maioria dos docentes motivo moderado para preocupação.

Finalmente no domínio da Motricidade e Capacidade de Organização não é motivo de preocupação para a maioria dos docentes a capacidade para se orientar na escola, a capacidade para encontrar e organizar os materiais assim como a capacidade para escrever de forma legível e desenhar com precisão. No que concerne à capacidade para mudar de roupa sem ajuda apenas a professora de Educação Física respondeu tendo considerado ligeiro motivo para preocupação. Também a capacidade para organizar os seus movimentos na ginástica e nos jogos foi um critério avaliado por apenas dois professores que dividiram as suas repostas entre ligeiro e moderado motivo para preocupação.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

P3.2 – Caso existam, quais as principais dificuldades que sente no trabalho com o aluno?

Ainda para ajudar na descrição do aluno pediu-se aos professores que registassem, em resposta aberta, as principais dificuldades que sentiam no trabalho com o aluno. Apresenta-se assim o Quadro 26 – Análise de Conteúdo das Respostas à Pergunta 3.2.

Quadro 26: Análise de Conteúdo da P. 3.2

Categoria	Subcategoria	Indicadores	FI	FSC	FC
CARATERIZAÇÃO DO ALUNO EM ESTUDO Dificuldades associadas no trabalho com o aluno que ainda persistem	Persistem Dificuldades (não se verificaram melhorias)	Talvez ainda persistam algumas dificuldades em aceitar outros pontos de interesse	3	6	
		Dificuldade em analisar poesia	1		
		Talvez ainda tenha dificuldade em aceitar as críticas	1		
		Talvez ainda tenha dificuldade em aceitar as chamadas de atenção	1		
	Atenuaram-se as dificuldades (verificaram-se melhorias)	Está menos agressivo	2	25	
		Está mais tolerante	2		
		Os colegas compreendem melhor a problemática do A6	3		
		Nós professores aprendemos a agir de forma mais cuidada	1		
		Diminuíram as dificuldades de um modo geral	2		
		Já não se verificam as birras	2		
		Compreende melhor as mensagens com sentidos implícitos	1		
		Utilizo menos mensagens com segundos sentidos	1		
		Aprendi como devo fazer-lhe críticas	1		
		Já trabalha melhor em grupo	1		
		Neste momento não tenho dificuldade em trabalhar com o aluno	2		
		Já joga com os colegas	1		
		Aceita melhor as tarefas na educação física	1		
		Arrisca mais	1		
		Já se organiza melhor nos balneários	1		
		Faz ginástica	1		
		Parece que perdeu mais aquele receio do toque	1		
	O aluno melhorou bastante	1			
	Não respondeu	-----	0	0	
	Não resposta	Continua a ser um menino especial	2	6	
		É um menino que continua a ser muito sincero	2		
		Gosto quando ele fica satisfeito com os seus trabalhos	1		
		O A6 não parece o mesmo	1		

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Grupo 4 – Concepções sobre Inclusão

4.1 – Após 6 meses e tendo em consideração a aplicação do programa de treino de Competências Pessoais e Sociais solicito que registe se a sua concepção sobre inclusão se alterou face aos resultados obtidos?

O quarto grupo de questões procurava compreender até que ponto a aplicação do programa poderia ter influenciado a concepção que os docentes tinham sobre Inclusão. Apresenta-se assim o Quadro 27 – Análise de Conteúdo das Respostas à Pergunta 4.1..

Quadro 27: Análise de Conteúdo da P. 4.1

Categoria	Subcategoria	Indicadores	FI	FSC	FC
Conceito de Inclusão (concepções após a aplicação do PTCPS)	Definição	A Inclusão é o respeito pela pessoa	1	2	
		A Inclusão é o respeito pela individualidade de cada um	1		
	Mantém Opinião Favorável	Mantenho a minha opinião	2	7	
		Defendo a inclusão na escola	2		
		Defendo a inclusão em todos os contextos de vida	1		
		Continuo a considerar um valor fundamental a trabalhar	1		
		Continuo a acreditar que é possível	1		
		Mantém Opinião Desfavorável	Continuo a achar que é muito trabalhosa		
	Consolidou/ Acentuou opinião favorável	Reforço que deve ser um trabalho de crescimento coletivo: alunos, famílias e professores	2	7	
		Compreendi melhor o que significa Inclusão	1		
		Verifiquei que é possível fazer inclusão destes alunos com Síndrome de Asperger	1		
		Com este trabalho passei da teoria sobre Inclusão à prática	1		
		Ainda sou mais a favor agora que aprendi a colocar o conceito em prática	1		
		Consolidámos as ideias que tínhamos sobre inclusão: alunos e professores	1		
	Consolidou/ Acentuou opinião desfavorável	-----	0	0	
	Alteração para opinião favorável	Afinal não é assim tão difícil	2	4	
		É possível	1		
		É gratificante	1		
	Alteração para opinião desfavorável	-----	0	0	
	Não respondeu	-----	0	0	
Não resposta	Este trabalho ajudou-me muito a aprender a lidar com A6	3	11		
	Após a aplicação do PTCPS o aluno está mais envolvido no grupo	1			
	Após a aplicação do PTCPS os colegas compreendem o A6 melhor	1			
	Este trabalho permitiu-me viver um caso concreto de Inclusão	3			
	Este tipo de programas com acompanhamento direto a professores e alunos deveria ser feito com mais frequência	1			
	Aprendi muito	1			
	Foi muito importante	1			
				32	

4.2. Discussão dos Resultados

A Discussão dos Resultados procura numa primeira dimensão analisar a aplicação do programa através do cruzamento das informações contidas nas grelhas de planificação dos conteúdos a explorar por sessão, com as informações obtidas por meio dos registos de avaliação de cada uma das sessões, quer no que se refere à avaliação das sessões feita pelo professor, quer à avaliação fornecida pelos alunos no final das mesmas.

Noutra dimensão pretende-se fazer uma análise por comparação das avaliações inicial e final concretizadas por meio da aplicação de um conjunto de instrumentos em cada um destes momentos distintos, nomeadamente: teste sociométrico, análise documental (informação obtida em atas de Conselhos de Turma), questionário aplicado aos alunos e questionário aplicado aos professores.

A terceira e última dimensão desta análise dos resultados obtidos faz uma triangulação que procura relacionar as análises obtidas nas dimensões anteriores individualmente, intersectando portanto a leitura dos resultados da análise da aplicação do programa com os resultados obtidos da comparação entre as avaliações inicial e final.

Deste modo será possível destacar os pontos de contacto mais relevantes que emergiram das diferentes análises e, conseqüentemente, também mais significativos da questão de partida do presente estudo, de forma a dar resposta ao objetivo geral e objetivos específicos deste trabalho de investigação.

4.2.1. 1ª dimensão: análise da aplicação do programa.

O Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais apresentado (adiante designado por PTCPS) desenvolveu-se em vinte e duas sessões com início no primeiro período e final no terceiro período. Durante a aplicação do programa verificaram-se, de acordo com o calendário escolar as seguintes interrupções letivas: natal, carnaval e páscoa.

O programa aplicado versou sobre três grandes áreas de intervenção e respetivas subáreas. Assim na primeira área abordou-se a Consciência Pessoal e Social com as subáreas da Autoconsciência e Consciência Social. Na segunda o Comportamento Social e as subáreas do Comportamento Verbal e Não-verbal e da Assertividade. A terceira área foi dedicada ao Planeamento e Estratégia com a subárea que abordava a capacidade de Resolver Problemas e Planear o Futuro e a subárea das Relações Interpessoais. Uma estrutura que inclui algumas das cinco dimensões abrangentes das aptidões sociais

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

definidas por Caldarella e Merrel nos seus estudos e citadas por Canha e Neves usadas na construção de currículos e programas de intervenção, nomeadamente “as aptidões de relacionamento com os pares, de autorregulação, académicas, de obediência e de assertividade” (2008, p.16). Lúcia Canha e Sónia Neves apresentam um modelo de programa de treino de competências pessoais e sociais, a partir do qual posteriormente cada aplicador pode criar as suas próprias áreas e estratégias de intervenção; o qual define três componentes que estruturam a intervenção, designadamente a “Consciência Pessoal e Social”, o “Comportamento Social” e o “Planeamento e Estratégia” (2008, p. 24).

O PTCPS foi aplicado não apenas ao aluno sobre quem versa o estudo e que apresenta necessidades educativas especiais (adiante designado de A₆), mas também a toda a turma. Canha e Neves apresentam várias abordagens que incluem o uso de pares como “treinadores de aptidões sociais” (2008, p.22).

Das vinte e duas sessões planificadas apenas uma não ficou concluída, não se tendo conseguido cumprir os objetivos propostos. Porém esta foi uma sessão classificada positivamente pela maioria dos alunos que referiu gostar da sessão numa frequência de 16 alunos em 22. A análise do professor corrobora este resultado no seu registo de avaliação da sessão, onde se pode confirmar que os alunos se mantiveram interessados. O mesmo acrescenta ainda que apesar do interesse, os alunos tiveram dificuldade em se organizar, em compreender os objetivos e os exercícios. Ainda assim o registo refere não terem surgido conflitos. Considerando ainda a avaliação da sessão pelo aluno em estudo, em seu entender esta correu dentro da normalidade. Nos registos do professor acerca do comportamento específico deste aluno, nesta sessão A₆ aceitou trabalhar em grupo, interagiu com os colegas e aceitou o contacto físico. O tema da sessão foi “Reconhecer o valor da amizade/caminhos para fazer amigos”, o qual introduzia uma nova unidade. A sessão teve lugar no último dia de aulas do segundo período.

É coincidente entre as avaliações do professor e dos alunos o interesse e participação da turma durante as sessões do programa. O registo na avaliação do professor é de 22 em 22. Já para os alunos as sessões oscilam entre a avaliação de “gostei” e “gostei muito”.

De referir que nas sete primeiras sessões ainda se verificam registos de “não gostei” por parte de A₆. A inversão dá-se a partir da oitava sessão evoluindo de forma progressiva do parâmetro “ não gostei” para “gostei”, com exceção pontual da sessão dezasseis. Nos registos de avaliação do professor estas sessões coincidem com aquelas em que se verificaram conflitos, os quais envolviam o aluno em estudo.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Os conflitos gerados ao longo das sessões apresentam uma frequência de quatro envolvendo todos eles o aluno em estudo, mas tendo todos eles também ficado resolvidos. As sessões em que surgiram conflitos (sessões número três, quatro, sete e dezasseis) coincidem com as sessões em que, de acordo com os registos do professor, o aluno não aceitou trabalhar em grupo, não conseguiu interagir com os colegas, teve dificuldade em manter o contacto ocular e não foi capaz de expressar as suas opiniões de forma assertiva. Cumine et al. (2006) definem a dificuldade nos domínios da interação social; comunicação em contextos sociais, pensamento abstrato, interesses especiais, gosto por rotinas, sensibilidade sensorial, coordenação motora e vulnerabilidades enquanto os principais traços característicos da síndrome de asperger.

As sessões número três, quatro, sete e dezasseis são também avaliadas pelo aluno negativamente. Coincidem, como referido, com aquelas que o professor indica como sendo as sessões em que A₆ teve dificuldade em interagir com os colegas. Importa referir que relativamente às matérias trabalhadas, destes quatro registos três abordavam conteúdos relativos ao corpo com propostas de exercício que implicavam o toque; e um abordava a flexibilidade de pensamento e capacidade de aceitar mudanças. Aspetos mais uma vez coincidentes com as principais dificuldades associadas à problemática da síndrome de asperger descritas também por Attwood, (2006), nomeadamente flexibilidade de pensamento e a reação negativa à alteração de rotinas. De referir também que ainda assim ao longo da aplicação do programa foram surgindo outras sessões com abordagens semelhantes onde nem o professor regista já tais dificuldades, nem o aluno avalia negativamente.

Verifica-se uma progressão de A₆ de uma avaliação de “não gostei” mais evidente nas quatro primeiras sessões num total de sete frequências, para uma avaliação de “gostei” com dez frequências e até de “gostei muito” com cinco frequências. Temporalmente pode dizer-se que os registos de “não gostei” ocorreram sobretudo no início. No final da aplicação do programa verifica-se uma oscilação já apenas entre o “gostei” e o “gostei muito”. Relativamente aos conteúdos também estes foram evoluindo de uma abordagem mais introspetiva e pessoal (autoconsciência) para uma abordagem mais coletiva e menos invasiva, ainda que mais exigente no âmbito das relações interpessoais num incentivo ao aprofundamento dos laços de amizade.

A sessão preferida pelo grupo foi a sessão número dezanove: “Tornar-se um bom conversador/Lidar com a discriminação”, dois assuntos que despertaram interesse aos alunos. A avaliação do professor confirma a avaliação dos alunos por ser positiva em todos os parâmetros.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

De um modo geral o entusiasmo do grupo e da maioria dos alunos visível no gráfico das suas avaliações das sessões é confirmado pelos gráficos que representam as avaliações do professor. A grande maioria das sessões apresenta portanto resultados favoráveis numa avaliação que evolui no sentido progressivamente positivo.

4.2.2. 2ª dimensão: análise por comparação entre as avaliações inicial e final.

4.2.2.1. teste sociométrico.

A leitura dos resultados apresentados nos sociogramas globais permite observar uma maior distribuição das preferências que deixaram de estar tão concentradas com índices mais elevados para um mínimo de alunos e índices baixos para uma grande maioria, sobretudo de rapazes. Ao se comparar a sociometria inicial com a sociometria final o desenho sociométrico em termos de preferências na turma assume pois contornos diferentes com uma distribuição mais equitativa nas escolhas. Uma reação mais visível no sexo feminino. Situação idêntica também se confirma no campo das rejeições. No final do ano estas estão mais distribuídas.

O Sociograma Global das preferências sofreu alterações do momento da avaliação inicial para a avaliação final. No caso concreto do aluno em estudo, A_6 iniciou o ano com um índice igual a dois e terminou o ano com índice sociométrico igual a treze. Uma evolução que resulta do facto de A_6 ter sido alvo de mais escolhas para preferência pelos seus pares e que o fez transitar de um nível abaixo do limite inferior para um nível superior à média. A Fórmula Sociométrica Cumulativa Individual regista também alterações positivas numa perspectiva de inclusão de A_6 . Assim sendo é possível observar que de no princípio o aluno teve apenas duas escolhas, protagonizadas por apenas dois colegas. Tal situação altera-se passando para treze escolhas distribuídas por oito colegas. Na avaliação final, após a aplicação do PTCPS, o segundo critério continua a ser aquele em que A_6 reúne mais escolhas. Este critério pretendia que os alunos identificassem o colega que escolheriam para fazer a divisão das tarefas na sala.

Relativamente às rejeições os sociogramas globais apresentam uma inversão da situação da avaliação inicial para a avaliação final. Se no primeiro momento A_6 está acima do limite superior com sete escolhas no total, no final do ano letivo este passa para um índice de três, a média. O aluno passou portanto a ser alvo de menos rejeição na turma. Rejeições, cujas escolhas também se distribuíram de forma mais equitativa pelos

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

restantes alunos da turma. À semelhança do que acontece no caso das preferências também as fórmulas sociométricas cumulativas individuais evidenciam alterações após a aplicação do PTCPS. Por um lado as escolhas que recaíram sobre A_6 diminuíram como já referido; por outro o próprio aluno em estudo altera o seu comportamento no que respeita às escolhas que protagoniza. De apenas um colega (A_4), sobre quem recaem as suas três rejeições em todos os critérios (aluno por quem A_6 evidenciava alguma incompatibilidade nas primeiras sessões); A_6 passa para três colegas distribuindo as suas escolhas também por critérios. Salvedor-se que em nenhuma das três é referido A_4 .

Ainda que com resultados diferentes os estudos de Maria do Carmo Artur Viseu, “Não me deixem de lado...” - Aluno com Síndrome de Asperger: intervenção em contexto inclusivo (2010) e de Anabela Vieira, “Comunicar para Interagir” (2011) recorreram à aplicação de testes sociométricos no sentido de compreender a posição do aluno em estudo face às preferências e rejeições do grupo, assim como as escolhas deste em relação aos seus pares. Uma análise que procura caracterizar o grupo em termos das suas relações e preparar a intervenção a desenvolver. Em ambos os trabalhos os alunos sobre quem versavam os estudos encontram-se em situações iniciais de maior rejeição, recaindo sobre eles poucas escolhas ao nível das preferências. Uma situação idêntica à de A_6 no antes da intervenção. De notar que em comum estes alunos em estudo têm dificuldades ao nível da interação social e da comunicação, um deles com síndrome de asperger (à semelhança de A_6), o outro com um diagnóstico de patologia do foro neurológico. Em termos de resultados finais apenas no primeiro estudo se procedeu também à aplicação da sociometria no final da intervenção. Os resultados revelam alguma evolução na posição do aluno após a aplicação de um plano de ação baseado na criação de várias interações com grupos específicos de colegas, denominados de colaboradores. Embora de forma mais estruturada o presente estudo recorre portanto também aos colegas como forma de trabalhar competências sociais no aluno em estudo, de modo a promover alterações nos comportamentos deste mas também dos seus pares. Canha e Neves apresentam nos seus estudos abordagens que incluem também o uso de pares não possuidores de necessidades educativas especiais como “treinadores de aptidões sociais” (2008, p. 22).

4.2.2.2. análise documental.

A análise documental incidiu sobre as atas dos conselhos de turma da primeira reunião de avaliação intercalar (decorrida em outubro antes da implementação do PTCPS) e da

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

reunião de avaliação do terceiro período (em junho após a aplicação do PTGPS. Pretendeu-se recolher informação significativa que pudesse ajudar a caracterizar o grupo e o aluno em estudo antes e após o PTGPS, no sentido de averiguar se teria havido ou não alterações relativamente ao domínio das aprendizagens, aos comportamentos de indisciplina, à existência ou não de cooperação entre os alunos, fenómenos de liderança e de rejeições.

Da informação recolhida, em termos de aproveitamento ao nível das aprendizagens, a maioria dos professores fazem um balanço positivo no final do ano. Alguns docentes referem ter havido progresso nos desempenhos da turma comparativamente com o início do ano, sendo mais notória esta evolução nas disciplinas de Ciências Naturais, Educação Física e Educação para a Cidadania. As disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, História e Matemática continuam a ser aquelas em que os professores referem que a turma pode continuar a melhorar. Relativamente aos desempenhos de A₆ a grande evidência em termos de progressos surge na disciplina de Educação Física, na qual o aluno no início do ano apresentava grandes dificuldades não apenas termos motores, mas também em parâmetros como a organização e compreensão dos jogos coletivos, a autonomia no balneário, o comportamento e participação nas atividades dado que se recusava a fazer as tarefas de ginástica por ter “nojo dos colchões”. Também na aula de Educação Musical A₆ não gostava muito de tocar flauta, motivo que o professor pressupunha ser de ordem da “higiene”. Por sua vez na disciplina de Educação Visual A₆ tinha dificuldade em aceitar propostas fora dos seus interesses, ou em usar a cor nos desenhos. De acordo com Cumine et al. (2006) os indivíduos com síndrome de asperger por norma têm dificuldade na coordenação motora, apresentam interesses especiais e obsessivos, assim como uma resposta exagerada a alguns estímulos sensoriais, como não gostar de tocar em determinadas texturas ou sensibilidade a cheiros, luz ou cor. Attwood refere ainda que as crianças com síndrome de asperger evidenciam “dificuldade em manter a atenção, necessidade de ajuda com algumas capacidades de organização, alguma descoordenação motora, sensibilidade a específicas texturas” (2006, p.44). No final do ano a professora de Educação Física refere sentir “mais facilidade em comunicar” com o aluno, que passou a aceitar algumas tarefas de ginástica (depois de limpos os colchões) e a participar nos jogos coletivos. Ainda assim a flauta, nas aulas de educação musical continuou a não ser muito bem aceite; assim como a cor nas aulas de educação visual embora a este nível se tenha verificado uma alteração na medida em passou a aceitar, segundo a professora, “negociar”. Sem dúvida que os seus pontos fortes são as disciplinas de Inglês e Ciências Naturais.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

No que concerne à indisciplina no início do ano os professores identificam na turma alguns casos de indisciplina, inclusivamente com ocorrências que culminaram em participações disciplinares. De um modo geral, os professores caracterizam a turma no início do ano como muito barulhenta, com pouca capacidade para se organizar e ouvir os conselhos/advertências do adulto. São referidos também episódios de crise (choro, birras) de A₆, normalmente como consequência de conflitos com os colegas, da incapacidade para aceitar o incumprimento das regras por parte dos pares, ou da dificuldade em compreender e aceitar chamadas de atenção dos adultos. Atente-se nas palavras de Attwood as dificuldades destes indivíduos em comunicar e controlar as emoções (2006). No final do ano as questões da indisciplina ao nível da turma começam a contornar-se: “de um modo geral, a turma está mais calma”. A docente de Educação para a Cidadania (disciplina em que foi implementado o PTCPS) realça a importância das regras terem sido discutidas com os alunos e do reforço positivo nas alturas em que as aulas corriam bem. Os registos de incidentes com A₆ também diminuíram. Inclusive há o comentário da docente de educação física para quem “os colegas às vezes tentam ser mais cumpridores das regras por saberem que isso é muito importante para A₆”. Note-se que o PTCPS na sua construção e preparação tomou sempre em consideração diversas estratégias propostas por variados autores em termos de intervenção pedagógica com alunos com síndrome de Asperger. Williams (1995) e Stokes (2002) relativamente às dificuldades na interação social sugerem como estratégias de intervenção “sensibilizar os colegas para as grandes dificuldades sociais da criança com síndrome de asperger e elogiá-los quando o integram nas suas atividades e nos seus grupos”, “apresentar expectativas claras e regras para o comportamento e para a conduta social”, “ensinar como começar, manter ou finalizar um jogo”, ou ainda “ensinar estas crianças com tal problemática a agir corretamente perante as emoções dos outros”. Os mesmos autores, Williams (1995) e Stokes (2002), sugerem na intervenção ao nível da vulnerabilidade social “ensinar como lidar com situações de stress e pedir ajuda”, assim como o recurso a “estratégias de relaxação e jogos para reduzir a ansiedade e o stress”.

Em termos de cooperação não se verificam registos dos professores que identifiquem no início do ano comportamentos que indiciem tal atitude. Situação que se veio a inverter no final do ano em que, de acordo com a opinião geral do conselho de turma, os alunos se ajudam mais e “gostam de o fazer”, “respeitam-se mais”, “provocam-se menos”. Os docentes referem ter sido “muito importante para o grupo compreender o que é a síndrome de asperger e como se manifesta”. Williams (1995) e Stokes (2002), como referido anteriormente, sugerem as sessões de sensibilização em torno da problemática

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

como estratégias de intervenção. Segundo a docente de inglês também A₆ se mobilizou, naquela que era uma das áreas “em que se sente mais à vontade”, para “ajudar alguns colegas”, aproximando-se destes. Mais uma vez Williams (1995) e Stokes (2002), sugerem enquanto estratégia para promover a interação social “realçar as capacidades académicas da criança com síndrome de asperger, criando situações cooperativas, onde as suas boas capacidades sejam valorizadas pelos colegas, aumentando dessa forma a sua aceitação e integração”.

Relativamente aos fenómenos de liderança e rejeições os registos de ambas as atas demonstram um certo reequilíbrio do início para o final do ano, na medida em que passam a verificar-se menos atitudes de rejeição com diminuição de episódios de “gozo coletivo”, ou de “isolamento” por parte de A₆. Quanto às lideranças continuam a existir casos de alunos (onde se inclui também A₆) que em certas disciplinas se destacam e lideram pela criatividade, níveis de aproveitamento. O principal facto a registar na opinião geral dos docentes é a mudança de atitude, na medida em que referem no final que as lideranças se começaram a definir na turma “por aspetos positivos”.

4.2.2.3. questionário aplicado aos docentes.

A aplicação do questionário aos docentes decorreu em dois momentos distintos: a avaliação inicial e a avaliação final, ou seja a primeira antes e a segunda após a aplicação do PTCPS. Pretendia-se num primeiro momento obter uma caracterização do corpo docente, assim como da turma em geral e do aluno em estudo em particular; e num segundo momento averiguar alterações nesta caracterização e a partir destas ficar a conhecer o impacto da aplicação do PTCPS. Assim ao nível da caracterização do corpo docente (grupo I) são de registar como principais alterações a formação do pessoal docente no âmbito da educação especial que de um registo positivo apenas de frequência numa ação de formação nos últimos cinco anos passa para sete. Também ao nível da formação específica no âmbito do autismo o número aumenta de zero para onze. Todos os professores foram convidados a assistir a apresentação do Projeto Gaivota, da Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, tendo participado na ação de sensibilização.

Quanto à caracterização da turma, de uma forma geral, os resultados demonstram uma evolução na turma quer no domínio das aprendizagens, quer no domínio das competências pessoais e sociais pela constatação do nível negativo ter desaparecido na avaliação final. Também ao nível da indisciplina e da entreaajuda se verificaram inversões.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Segundo os professores diminuíram os casos de indisciplina e aumentou o espírito de entreajuda nos alunos da turma. Relativamente aos casos de liderança identificados pelos docentes mantêm-se a identificação de A₃, A₆ e A₁₉, todos eles identificados pelo menos uma vez no contexto do desempenho académico. Nas rejeições é de registar que os docentes continuam a identificar A₂, A₆ e A₁₁ após a aplicação do PTCPS, enquanto alunos que na sua opinião continuam a ser alvo de rejeição na turma. Ainda assim A₆, aluno em estudo reduz de seis frequências (uma no contexto de assertividade e cinco no contexto de aceitação social) para duas frequências (ambas no contexto de aceitação social). O Quadro 28 apresenta um resumo comparativo das respostas ao grupo II do questionário aplicado aos onze docentes do conselho de turma na avaliação inicial e avaliação final.

Quadro 28: Resumo comparativo das respostas ao Grupo II do questionário

Caraterização da Turma		
<i>Crítérios</i>	<i>Avaliação Inicial</i>	<i>Avaliação Final</i>
Domínio das aprendizagens	- não satisfaz (3) - satisfaz (6) - satisfaz bastante (2)	- satisfaz (8) - satisfaz bastante (3)
Domínio das competências pessoais e sociais	- não satisfaz (8) - satisfaz (3)	- satisfaz (8) - satisfaz bastante (3)
Indisciplina	- sim (11) - não (0)	- sim (2) - não (9)
Entreajuda	- sim (3) - não (8)	- sim (11) - não (0)
Atividades que gostam mais de realizar	- trabalho individual (3) - trabalho em pares (6) - trabalho em grupo (3) - trabalho de pesquisa (1) - fichas de trabalho (4) - aula expositiva (0)	- trabalho individual (2) - trabalho em pares (9) - trabalho em grupo (6) - trabalho de pesquisa (5) - fichas de trabalho (4) - aula expositiva (4)

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Caraterização da Turma		
<i>Crítérios</i>	<i>Avaliação Inicial</i>	<i>Avaliação Final</i>
Competição	- sim (11) - não (0)	- sim (11) - não (0)
Existência de liderança	- sim (10) - não (1)	- sim (10) - não (1)
Identificação da liderança e contextos de liderança DA – Desempenho Académico A – Assertividade AS – Aceitação Social	- A ₃ (3 freq): 1DA+ 1A+1 AS - A ₆ (2 freq): 2DA - A ₁₂ (1 freq): 1DA - A ₁₉ (3 freq): 3DA - A ₂₀ (1 freq): 1DA	- A ₃ (1 freq):1DA - A ₆ (3 freq): 3DA - A ₈ (3 freq): 1DA+ 2AS - A ₁₆ (2 freq): 2DA - A ₁₉ (1 freq): 1DA
Existência de rejeições	- sim (11) - não (0)	- sim (9) - não (2)
Identificação das rejeições e contextos de rejeições DA – Desempenho Académico A – Assertividade AS – Aceitação Social	- A ₂ (3 freq): 2DA + 1AS - A ₆ (6 freq): 1A + 5AS - A ₁₁ (1 freq): 1A - A ₁₄ (1 freq): 1AS	- A ₂ (2 freq): 1DA + 1AS - A ₄ (3 freq): 3DA - A ₆ (2 freq): 2AS - A ₁₁ (2 freq): 2DA

O terceiro grupo de questões do questionário aplicado aos docentes pedia numa primeira pergunta que caracterizassem o aluno em estudo de acordo com vários critérios numa escala que variava entre sem motivo para preocupação e forte motivo para preocupação; e numa segunda pergunta que descrevessem as principais dificuldades que sentiam no trabalho com o aluno.

Assim no que concerne à interação social os docentes consideravam no início do ano que esta era uma das questões que auferia moderados a fortes motivos para preocupação. No final do ano este parâmetro é avaliado entre ligeiro a sério motivo para preocupação, sendo que aquele que inspira maior atenção dos docentes se prende com a capacidade do aluno para responder de forma adequada às críticas. Em termos de comunicação social para os docentes esta começou por ser uma competência que reunia

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

ainda muitas opiniões com sérios motivos para preocupação. No final do ano a grande maioria dos docentes considera que a capacidade do aluno para seguir instruções verbais num ambiente de turma completa, ou para reconhecer e responder a indicações não-verbais são já ligeiros motivos de preocupação. A capacidade para mudar de assunto numa conversa, muito referida nas atas dos conselhos de turma deixou de ser classificada de sério para motivo moderado para preocupação. A imaginação social e pensamento flexível foi um dos parâmetros mais classificados pelos docentes no início do ano como sendo, de um modo geral forte motivo de preocupação. A evolução do aluno é destacada pela avaliação que os professores fazem deste ao caracterizar este parâmetro após a aplicação do PTGPS como um motivo que ainda que levante preocupações estas assumem uma importância já moderada. Finalmente as capacidades relacionadas com aspetos da motricidade e de organização para muitos dos professores passa a não assumir motivo para preocupação com exceção das questões mais especificamente relacionadas com a organização dos movimentos na ginástica e nos jogos que para a docente de educação física ainda assim evoluem de um sério para moderado motivo de preocupação (ver Apêndices XXXII e XLIV).

Quanto às dificuldades sentidas pelos docentes no trabalho com o aluno a grande alteração verifica-se na diminuição da frequência de indicadores na subcategoria que identificava as dificuldades dos professores. Assim de trinta e oito frequências esta subcategoria diminui para seis. Em contrapartida a categoria que no questionário inicial indicava a não existência de dificuldades aumenta de uma frequência para vinte e cinco frequências na subcategoria que descreve as melhorias verificadas. Nesta subcategoria o indicador que reúne mais frequências é a referência aos colegas de A6 que, na opinião dos professores, no final do ano “compreendem melhor a problemática” do colega.

O último grupo de questões abordava as conceções de inclusão do grupo de docentes deste conselho de turma. Comparando os dois momentos de avaliação (antes e após a aplicação do programa de treino de competências pessoais e sociais) pode dizer-se que o volume de frequências na subcategoria “opiniões favoráveis à inclusão” se mantém ao qual se acrescentam sete novas frequências de docentes que consolidaram/ acentuaram a sua opinião favorável e outras quatro de docentes que alteraram a sua opinião para uma opinião favorável. Por outro lado o número de frequências da subcategoria “opiniões desfavoráveis à inclusão” reduz de três para um, não havendo registos de docentes que tenham consolidado/ acentuado a sua opinião desfavorável, ou que tenham alterado a sua resposta para uma opinião negativa relativamente ao conceito de inclusão. Das

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

definições de inclusão apresentadas pelos professores é de salientar o indicador que teve maior número de frequências que define inclusão como “a aceitação das diferenças”.

Quando questionados no início do ano acerca dos pressupostos/ requisitos fundamentais à inclusão de um aluno com necessidades educativas especiais os professores indicaram com mais frequência a necessidade de “turmas mais reduzidas”, de “adequar as atividades e estratégias em função das necessidades dos alunos”, assim como o “conhecimento por parte dos alunos acerca das necessidades ou comportamentos característicos do aluno em causa para poderem compreendê-lo melhor”.

4.2.2.4. questionário aplicado aos alunos.

O questionário aplicado aos alunos compreendia dois grupos: o primeiro que pretendia avaliar aspetos da consciência pessoal e social e o segundo dedicado ao comportamento social. Os questionários foram aplicados em dois momentos distintos, ou seja, antes e após a aplicação do PTCPS. Em termos de análise é possível destacar três vertentes no primeiro grupo: a autoavaliação do aluno em estudo, a heteroavaliação dos colegas relativamente ao aluno em estudo e a heteroavaliação que, por sua vez, o aluno em estudo faz dos seus colegas. O segundo grupo em termos de análise destaca as respostas de A₆ dos restantes colegas.

Assim relativamente ao primeiro grupo e mais propriamente à autoavaliação de A₆ ao nível da consciência pessoal e social pode dizer-se que, na verdade, A₆ mudou um pouco as suas respostas da avaliação inicial para a avaliação final. A característica que, segundo o próprio, é uma constante em si é a responsabilidade. A tolerância, a par da conflituosidade, na avaliação inicial constava nas suas respostas como comportamentos não assumidos pelo aluno, contrariamente às opiniões dos colegas. De acordo com Kohlberg (1976) “a moralidade pré-convencional reflete, em termos gerais, o nível moral dos sujeitos para quem as normas e as expectativas sociais permanecem exteriores a si próprio” (p.33). Após a implementação do PTCPS A₆ considera que evoluiu para uma pessoa mais cooperante, assumindo que apenas “às vezes” é simpático, justo ou tolerante. Também a questão da timidez reflete alterações ao deixar de ser um comportamento caracterizado pelo próprio como estando sempre presente para passar a estar “às vezes”. A conflitualidade que considerava “nunca” existir passa a ser uma característica que, mais uma vez de acordo com A₆, até passa a estar “às vezes” presente. Segundo Lourenço (1992) o nível de moralidade convencional, segue-se ao nível da moralidade pré-convencional, revelando uma evolução no comportamento do

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

sujeito. De acordo com o autor há, neste nível, uma orientação para uma “moralidade interpessoal, ou seja, há uma tendência para se agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros ou a merecer o seu respeito, estima e consideração” (p. 91). O Quadro 29 resume a autoavaliação de A₆ no primeiro grupo, consciência pessoal e social permitindo a comparação entre ambos os momentos de avaliação.

Quadro 29: Quadro comparativo da autoavaliação no Grupo I do questionário

<i>Frequência</i>	<i>Avaliação Inicial</i>	<i>Avaliação Final</i>
Sempre	Simpático Responsável Tímido Justo	Responsável Cooperante
Às vezes	Cooperante	Simpático Tímido Justo Tolerante Conflituoso
Nunca	Tolerante Conflituoso	

Por sua vez, no que concerne à avaliação que A₆ faz dos seus colegas no primeiro grupo do questionário é possível observar que, de um modo geral, o aluno se aproximou dos seus colegas. Se a princípio não identificava nenhum colega como sendo sempre simpático indicando inclusivamente cinco colegas que nunca o eram; na avaliação final deixam de existir colegas que, em seu entender nunca são simpáticos, além de, por oposição, reconhecer três que sugere estarem mais próximos ao avaliá-los como sendo sempre simpáticos. Também em termos de cooperação se denota uma evolução na sua perceção positiva acerca dos colegas. Onde no princípio se podem ler dez colegas como nunca sendo cooperantes, no final este valor diminui para zero. De acordo com a avaliação final para A₆ a grande maioria dos colegas da turma (dezanove) são às vezes cooperantes. O mesmo se pode afirmar em relação ao critério da justiça. Na avaliação inicial A₆ não identifica nenhum colega como sendo sempre justo e considera que

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

dezasseis colegas apenas às vezes o são, além de identificar cinco que, em seu entender, são injustos. No final do ano este valor de cinco reduz para zero, sendo que a turma se passa a dividir entre sempre justos e às vezes justos. Outra alteração significativa é ao nível da tolerância. Na avaliação inicial A₆ indica dezasseis colegas como nunca sendo tolerantes. Valor que desce para zero, engrossando o número daqueles que o são às vezes. Finalmente de salientar que na avaliação inicial A₆ começa por indicar apenas quatro colegas como nunca sendo conflituosos e na avaliação final passa a identificar onze. O Quadro 30 ilustra por comparação os resultados da avaliação inicial e avaliação final da avaliação de A₆ aos seus colegas relativamente ao primeiro grupo do questionário.

Quadro 30: Comparação dos resultados da avaliação de A₆ aos seus colegas no Grupo I do questionário

Caraterísticas	Avaliação Inicial			Avaliação Final		
	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca
Simpático	0	16	5	3	18	0
Responsável	4	8	9	7	8	6
Cooperante	0	11	10	2	19	0
Tímido	1	10	10	1	8	12
Justo	0	16	5	10	11	0
Tolerante	1	4	16	1	20	0
Conflituoso	5	12	4	0	10	11

Ainda no primeiro grupo é importante analisar a avaliação que os colegas fazem de A₆ e compreender a evolução da opinião destes ao longo do ano. De um modo geral os colegas mudaram a sua opinião acerca de A₆. Se a princípio as opiniões dos colegas se dividiam entre aqueles que o consideravam “às vezes” e aqueles que “nunca” o consideravam A₆ simpático; na avaliação final todos são unânimes em considerar A₆ “às vezes” simpático. Outra alteração significativa é a inversão dos valores ao nível da cooperação, da timidez e da tolerância. Na primeira, a avaliação inicial concentra a maioria no critério “nunca”. Facto que se altera na avaliação final, em que a maioria passa a considerar A₆ como sendo já “às vezes” cooperante. Também em relação à timidez a inversão segue o mesmo sentido. Na avaliação inicial há dezasseis colegas que

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

avaliam A₆ como “sempre” tímido. Valor que passa na avaliação final para a coluna de “às vezes” tímido. Quanto à tolerância é um facto que nem na avaliação inicial, nem na final, houve colegas a classificar A₆ como sendo “sempre” tolerante. Porém se a princípio sete colegas o avaliavam como sendo “às vezes” tolerante e os restante catorze como “nunca” o sendo; tal não acontece na avaliação final decorrido o PTCPS, em que treze colegas já avaliam A₆ de “às vezes” tolerante e oito ainda mantêm a resposta no critério “nunca” (ver Quadro 31).

Quadro 31: Comparação dos resultados da avaliação dos colegas a A₆ no Grupo I do questionário

Caraterísticas	Avaliação Inicial			Avaliação Final		
	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca
Simpático	0	10	11	0	21	0
Responsável	11	9	1	15	6	0
Cooperante	0	7	14	0	14	7
Tímido	16	5	0	5	16	0
Justo	4	9	8	17	4	0
Tolerante	0	7	14	0	13	8
Conflituoso	16	5	0	4	7	10

Relativamente ao segundo grupo, comportamento social, é possível ler no Quadro 32 a autoavaliação que A₆ faz das suas atitudes e compreender se houve, ou não, alterações da avaliação inicial para a final. Assim sendo, pode dizer-se que A₆, mantém a maioria das respostas. As principais alterações verificam-se no campo da agressividade em que o próprio deixa de se considerar “às vezes” agressivo ou violento, para passar a considerar que “nunca” o é; assim como no que concerne às atitudes de egoísmo, aceitação da crítica e partilha de gostos, opiniões com os colegas, às quais A₆ passou a atribuir uma avaliação de “às vezes” em vez de “nunca”.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Quadro 32: Comparação dos resultados da Autoavaliação de A6 no Grupo II do questionário

As minhas atitudes...	Avaliação Inicial			Avaliação Final		
	S	AV	N	S	AV	N
- Respeito os colegas	X			X		
- Respeito os professores e os outros adultos	X			X		
- Respeito os materiais e os equipamentos	X			X		
- Ajudo os meus colegas		X			X	
- Sou violento(a)/ agressivo(a)		X				X
- Sou mal educado(a)			X			X
- Sou egoísta			X		X	
- Aceito a crítica			X		X	
- Partilho com os meus colegas os meus gostos e opiniões			X		X	
- Deixo-me facilmente influenciar pela opinião dos outros			X			X

Quanto à avaliação que os restantes colegas fazem das suas atitudes nos quatro primeiros parâmetros (respeito pelos colegas, respeito pelos professores e outros adultos, respeito pelo material e equipamento e ajuda aos colegas) as avaliações evoluem do critério “às vezes” na avaliação inicial para “sempre” na avaliação final. Relativamente a atitudes negativas (violento, mal educado e egoísta) da avaliação inicial para a avaliação final aumentaram as respostas no critério “nunca”. As grandes alterações dão-se em relação às capacidades para aceitar a crítica de terceiros e partilhar com os colegas gostos e opiniões. Após a aplicação do PTCPs na avaliação final a grande maioria dos alunos (dezoito no primeiro parâmetro e vinte no segundo) responde “sempre”, quando na avaliação final as respostas tinham oscilado entre “nunca” e “às vezes”. O Quadro 33 resume as respostas dos restantes alunos da turma ao segundo grupo do questionário em ambos os momentos de aplicação do mesmo.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Quadro 33: Comparação dos resultados da Autoavaliação dos restantes colegas no Grupo II do questionário

As minhas atitudes...	Avaliação Inicial			Avaliação Final		
	S	AV	N	S	AV	N
- Respeito os colegas	6	15	0	12	9	0
- Respeito os professores e os outros adultos	9	12	0	17	4	0
- Respeito os materiais e os equipamentos	7	14	0	15	6	0
- Ajudo os meus colegas	8	13	0	17	4	0
- Sou violento(a)/ agressivo(a)	0	9	12	0	4	17
- Sou mal educado(a)	0	12	9	0	7	14
- Sou egoísta	0	15	6	0	4	17
- Aceito a crítica	6	3	12	18	3	0
- Partilho com os meus colegas os meus gostos e opiniões	0	21	1	20	1	0
- Deixo-me facilmente influenciar pela opinião dos outros	0	14	7	0	5	16

4.2.3. 3ª dimensão: triangulação – relação entre a análise da aplicação do programa e os dados recolhidos das avaliações inicial e final

Ao se intersectarem a leitura dos resultados obtidos na análise da aplicação do programa com os resultados das avaliações inicial e final é possível encontrar em todos eles uma leitura comum. Na verdade se por um lado os resultados da aplicação do PTCPS revela uma concretização dos objetivos propostos em geral; por outro os resultados da aplicação dos vários instrumentos (sociometria, questionário a professores e questionário a alunos) assim como a análise documental refletem alterações no grupo e no aluno em estudo, que vão ao encontro daquela que foi a principal questão de partida da investigação.

Alterações essas, que são confirmadas e evoluem no mesmo sentido em todos os instrumentos aplicados e analisados evidenciando um grupo mais “coesos” (análise

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

documental, ata do conselho de turma da reunião de avaliação final de ano), com um nível de rejeições e preferências também mais equilibradas e menos concentradas (teste sociométrico final), com menos casos de indisciplina, mais casos de entreajuda e melhores resultados nos desempenhos académicos e ao nível das competências sociais (questionário dos professores), além de um fortalecimento ao nível dos laços e da confiança uns nos outros (“partilho com os meus colegas os meus gostos e opiniões”, questionário a alunos).

Também em relação ao aluno em estudo os resultados que se sucedem na aplicação dos instrumentos vão-se confirmando mutuamente. O professor avalia de modo cada vez mais positivo a participação do aluno nas sessões em termos de disponibilidade e participação. O próprio também vai progressivamente avaliando as sessões com resultados que se vão mantendo entre o “gostei” e o “gostei muito”. A sociometria revela uma alteração na posição de A₆ no sociograma global das preferências para um índice acima da média, assim como uma alteração no sociograma global das rejeições para um índice igual à média. Na reunião de avaliação do final do ano letivo o conselho de turma é unânime na opinião de que “A₆ também se isola menos e passa cada vez mais tempo com os colegas no intervalo”. No questionário aos professores A₆ é identificado com mais frequência nos exemplos de liderança e menos frequência nos casos de rejeição, além de relativamente às principais características identificadas como sendo problemáticas nos casos de síndrome de asperger a opinião dos professores ter, de um modo geral, classificado os vários parâmetros entre moderado a ligeiro motivo de preocupação. Relativamente às dificuldades identificadas pelos professores no início em trabalhar com o aluno, muitas destas passaram a ser referidas como ultrapassadas ou mais atenuadas no final do ano letivo. A par deste cenário as opiniões favoráveis à inclusão mantiveram-se, outras (também favoráveis) consolidaram-se ou acentuaram-se, outras ainda alteraram-se de uma opinião desfavorável para favorável. Por sua vez o questionário aos alunos demonstra, quer através da autoavaliação, quer através da heteroavaliação uma aproximação de A₆ aos seus pares, na medida em que o próprio se avalia como sendo mais cooperante, simpático, menos agressivo e mais capaz de partilhar os seus pontos de vista com os colegas. Factos confirmados pelos colegas na avaliação que fazem de A₆ onde os mesmos parâmetros reúnem mais resultados positivos.

O cruzamento de resultados permite ainda observar que foi apenas na terceira sessão que o aluno não aceitou o contacto físico. Esta tratava-se de uma sessão com abordagem ao corpo cujos exercícios solicitavam o toque. Se no princípio A₆ ainda recuava bastante perante este gesto, como aliás refere a professora de Educação Física

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

no diagnóstico, aos poucos esta dificuldade foi sendo ultrapassada, na medida em que noutras sessões posteriores se repetiram exercícios com este requisito e nas quais, de acordo com os registos de avaliação das sessões pelo professor aplicador, não se voltaram a verificar mais ocorrências a este nível.

Saliente-se ainda a opinião geral dos professores retirada da análise documental referente à Ata do Conselho de Turma da reunião de avaliação do final do ano: “o programa de treino de competências pessoais e sociais foi muito importante para aprenderem a refletir sobre as suas próprias atitudes e melhorarem o comportamento uns com os outros”.

5. Conclusão

Compreender quais os contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger foi a principal questão de partida a que se propôs o presente estudo. O Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais aplicado na investigação ao longo de seis meses foi adaptado a partir do modelo construído e desenvolvido por Lúcia Canha e Sónia Neves (2009), por sua vez inspirado no modelo teórico de aptidão social proposto por Burton et. al. (1995). Este último contempla uma visão abrangente de pensar as aptidões sociais, pois “além de se focar nos comportamentos, esta abordagem incorpora os aspetos cognitivos e situacionais da aptidão social” (Canha e Neves, 2008, p.28).

Se o papel do professor é importante para a avaliação e diagnóstico da turma, tanto mais o é quando se trata da educação da criança/jovem com necessidades educativas especiais. Cabe-lhe assegurar que todos os alunos da turma são educados a um nível que seja adequado às necessidades de cada um, no pressuposto de fazer cumprir os princípios da escola inclusiva e da diferenciação dos processos de aprendizagem.

O desenvolvimento de qualquer programa de treino de competências pessoais e sociais implica que se caminhe do eixo individual para a construção de contextos sociais. Na verdade, pelo facto de a sua intenção ser o desenvolvimento da componente social de um aluno ou grupo de alunos, este não pode descuidar o trabalho da dimensão individual de cada um. Todas as experiências e vivências pessoais de cada aluno são fundamentais. São elas que definem o sujeito enquanto pessoa, seus gostos, dificuldades, preferências e rejeições. São elas que determinam as variáveis que têm obrigatoriamente que ser respeitadas pois é sempre caminhando do patamar mais egocêntrico, na definição do “eu” que se pode evoluir para uma abertura ao outro. Daqui decorre o valor inclusivo deste tipo de trabalho. A estrutura do programa aplicado deu resposta a esta linha de pensamento ao propor a abordagem de três áreas que evoluem da dimensão individual para a social pela seguinte ordem: Consciência Pessoal e Social; Comportamento Social; e Planeamento e Estratégia.

É um facto de que para o aluno com síndrome de asperger algumas tarefas se tornam mais difíceis por estarem intrinsecamente ligadas às suas limitações. Os seus interesses obsessivos e as suas dificuldades na comunicação, entre outros, colocaram entraves à interação com os colegas do grupo. Porém, a tónica da aplicação do programa não esteve nunca em esconder os seus pontos menos fortes (até porque esta estratégia

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

permite estimular exatamente essas áreas), mas tentar chegar a estas potenciando as áreas fortes do aluno. O importante é que grupo foi conhecendo melhor o colega, os seus pontos fortes e menos fortes para o cativar.

Conforme referido na Discussão dos Resultados, das vinte e duas sessões apenas uma não ficou concluída, apesar dos feedbacks positivos dos alunos, confirmados pelo professor que, ainda assim, salienta as dificuldades de organização do grupo. Relativamente a este aspeto a causa da não conclusão e do não cumprimento dos objetivos da sessão parece portanto estar associada ao tema da mesma “Reconhecer o valor da amizade/caminhos para fazer amigos”, que introduzia uma nova unidade. Um assunto que por si só é propício a uma maior agitação e entusiasmo dos alunos possivelmente geradores de alguma perturbação. Importa também relacionar ainda a data em que ocorreu a sessão em causa, último dia de aulas do segundo período, um momento em que quer o cansaço, quer a agitação naturalmente associada às interrupções letivas é normalmente marcado por alguma conturbação no decurso das aulas.

Quanto à sessão preferida pelo grupo, “Tornar-se um bom conversador/Lidar com a discriminação”, é de referir que estes são dois assuntos que despertaram normalmente interesse nos alunos desta faixa etária, ou porque em algum momento da vida direta ou indiretamente já vivenciaram tal situação, ou porque no presente a vivenciam, ou até porque receiam vir a vivenciá-la. De facto a análise comparativa das avaliações iniciais (anterior à aplicação do programa) e finais (posterior à aplicação) demonstram que no final do programa havia uma nítida aproximação do grupo e um nítido interesse em estabelecer canais de comunicação.

No que concerne aos conflitos gerados ao longo das sessões e que envolviam o aluno em estudo, é importante concluir que estas sessões trabalhavam precisamente conteúdos que vão ao encontro daquelas que são as principais limitações nos indivíduos com síndrome de asperger daí que seria de esperar que o aluno em estudo demonstrasse algumas resistências durante estas abordagens. Cumine et al. (2006) definem a dificuldade nos domínios da interação social; comunicação em contextos sociais, pensamento abstrato, interesses especiais, gosto por rotinas, sensibilidade sensorial, coordenação motora e vulnerabilidades enquanto os principais traços característicos da síndrome de asperger. Confrontar o aluno com tais situações e levá-lo em ambiente controlado a viver tais experiências com os seus pares no intuito de o guiar na interação quer a ele, quer aos pares, no sentido de se ultrapassarem as barreiras identificadas no diagnóstico inicial era precisamente o objetivo deste trabalho.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Ser assertivo parece portanto ser uma das principais intenções e conquistas da aplicação do programa. Apesar das descrições negativas dos professores no diagnóstico, a discussão de resultados demonstra que na maioria das sessões o aluno expressou assertivamente as suas opiniões sem se descontrolar, o que permite concluir que por um lado houve progressos no seu autocontrole, por outro também uma melhor capacidade dos outros em dialogar com ele, na medida em que apenas uma conjugação destes dois fatores poderia garantir sucesso nos diálogos estabelecidos.

Importa ainda relacionar as avaliações negativas do aluno em estudo às cinco primeiras sessões com o início da implementação de um programa que naturalmente visava trabalhar as suas fragilidades e daí também as primeiras resistências. De facto o primeiro bloco de conteúdos trabalhava a área da Consciência Pessoal e Social. Uma consciência que se depara no caso dos sujeitos com síndrome de asperger com “um certo atraso na maturidade e raciocínio social; empatia imatura; dificuldade em fazer amigos, com a comunicação e com o controlo das emoções” (Attwood, 2006, p.44). A evolução do comportamento do aluno nas sessões seguintes demonstra que estes entraves se foram aos poucos esbatendo e ultrapassando.

Na verdade à medida que o programa foi avançando as avaliações começaram a ser cada vez mais positivas em qualidade e número, o que se por um lado sugere uma melhoria nas relações interpessoais no grupo, por outro é um indicador de um maior envolvimento dos alunos no grupo. A diminuição de episódios de negação do aluno em conjunto com a inversão da sua opinião e disponibilidade para a participação nas sessões associada ainda ao entusiasmo crescente do grupo são indicadores de sucesso na aplicação do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais.

Também os resultados apresentados nos sociogramas globais permitem depreender uma evolução no grupo, no sentido de uma maior distribuição das suas preferências que deixaram de estar tão concentradas com índices mais elevados para um mínimo de alunos e uma assimetria de índices baixos para uma grande maioria, sobretudo de rapazes. Após a aplicação do programa o desenho sociométrico em termos de preferências e rejeições na turma assume contornos diferentes com uma distribuição mais equitativa nas escolhas. Relativamente a A_6 , conforme visto na discussão dos resultados, este transitou na sociometria das preferências de um nível abaixo do limite inferior para um nível superior à média. A Fórmula Sociométrica Cumulativa Individual regista também alterações positivas numa perspetiva de inclusão de A_6 . De entre os três critérios, o segundo continua a ser aquele em que A_6 reúne mais escolhas. Na verdade o sentido de justiça avaliado neste critério era uma das qualidades de A_6 . Escolherem-no

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

para uma tarefa onde naturalmente ele se destaca demonstra um melhor conhecimento dos seus pares acerca do seu modo de ser, suas características, assim como maior confiança nas suas capacidades. Relativamente às rejeições os sociogramas globais apresentam uma inversão da situação. A₆ passa do limite superior para um índice igual à média. A alteração na posição do aluno nos sociogramas associada à heteroavaliação que os colegas fazem dele nos questionários demonstra como o Programa ajudou o grupo a conhecer melhor as características do aluno, a compreender a especificidade da sua problemática, aumentando a sua tolerância para com este e passando também a interpretá-lo melhor, do que resulta uma melhor inclusão de A₆ no seio da turma.

A análise documental demonstra também que a opinião geral dos professores é de que “o programa de treino de competências pessoais e sociais foi muito importante para aprenderem a refletir sobre as suas próprias atitudes e melhorarem o comportamento uns com os outros”. Para os docentes os alunos “ajudam-se mais e gostam de o fazer”, “respeitam-se mais e provocam-se menos”. No seu entender “é significativa a mudança de atitude de A₆ e da turma com este”. Reforçam ainda que “A₆ conquistou já um grupo de amigos com quem está nos intervalos”. Esta foi, portanto, uma oportunidade que o grupo teve de se conhecerem e aceitarem. Estabeleceu-se um processo de inclusão que foi progressivo e também consciente.

No que remete mais concretamente à concretização dos objetivos do estudo este trabalho contribuiu portanto para aprofundar o conhecimento nos âmbitos científico e pedagógico acerca dos temas Desenvolvimento Moral e Síndrome de Asperger; assim como acerca da metodologia de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais; além de permitir compreender as suas potencialidades na inclusão de alunos com Síndrome de Asperger e acima de tudo alargar conhecimentos acerca de estratégias de ação pedagógicas que visam a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

A avaliação da aplicação do Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais permite concluir que este contribuiu para a inclusão do aluno com síndrome de asperger na turma; os colegas passaram a conhecer melhor a especificidade da problemática da síndrome de asperger e alteraram os seus comportamentos em função do conhecimento adquirido, assim como o pré-conceito que tinham acerca do seu colega; o aluno com síndrome de asperger por se sentir melhor enquadrado aproximou-se dos colegas, e alterou também os seus comportamentos, assim como o pré-conceito que tinha acerca dos colegas.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Asperger...Tu ou Eu? Esta foi a questão de partida que motivou a presente investigação. A literatura científica explica que sendo as dificuldades de interação e comunicação em contextos sociais aspetos da tríade que caracterizam a síndrome de asperger é natural que estes indivíduos sintam maiores limitações no acesso aos outros. Esta aproximação pode, no entanto, ser também protagonizada pelos que o rodeiam? Porque não? Se é certo que os indivíduos com síndrome de asperger sentem dificuldade no relacionamento social, não sentirão os seus colegas dificuldades iguais? Afinal ninguém os ensinou a lidar com tal síndrome. Numa reflexão mais metafórica é caso para se questionar: não seremos todos, no contexto desta situação, ligeiros “aspies”? Não teremos todos (cidadãos com síndrome de asperger e restantes), em determinados momentos das nossas vidas, dificuldades de comunicação? Uma questão que ajuda a desmistificar um pouco o mito da “cegueira social” gerada em torno destes indivíduos, mas que afinal é partilhada por ambas as partes: por eles, sujeitos com síndrome de asperger e pelos outros que não tendo tal problemática, não a conhecem, não sabem lidar com esta e, portanto, também encontram, à sua forma, dificuldades na comunicação e interação. De facto, o próprio termo “relação” quando aplicado no contexto social pressupõe a existência de duas partes. Seja esta de que tipo ou grau for, não há relação se o envolvimento for apenas unilateral. Em qualquer relação os atos de dar e receber têm que se estabelecer numa equação biunívoca, pois só assim se poderá estar a falar de “relação”: uns “dão” àqueles que “recebem”, os quais por sua vez também terão que “dar” para que os outros possam “receber”. Esta simples partilha é a condição para o emergir de qualquer relação. A experiência vivida ao longo destes seis meses mostrou como o caminho para a inclusão não foi um percurso solitário, percorrido apenas pelo aluno em estudo. Se é verdade que este estava fechado sobre si próprio e teve que se abrir aos outros, não menos verdade é também que os seus colegas fechados sobre as suas convicções e certezas não se mostravam capazes de o compreender e acolher. Neste sentido pode afirmar-se que se tratou de uma aprendizagem de parte a parte. Não foi apenas A₆ que teve que aprender aspetos importantes da socialização. Os seus colegas também precisaram de aprender e de ser guiados nesta descoberta sobre a síndrome de asperger e aspetos da sua socialização. Ninguém os havia ensinado. Todos, à medida que o programa de treino de competências pessoais e sociais se foi desenvolvendo foram abandonando posições demasiado egocêntricas, para aos poucos, se abrirem ao grupo e às diferenças de cada elemento que depois de valorizadas e entendidas como uma vantagem foram potenciadas da melhor forma na conquista de uma verdadeira inclusão.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Quanto às dificuldades sentidas, não foi fácil lidar com um grupo tão heterogêneo, cujo diagnóstico inicial caracterizava como sendo muito fechado, com a existência de subgrupos, de lideranças menos saudáveis, vários episódios de indisciplina e discriminação baseados no gozo, assim como baixos níveis de tolerância ou capacidade de escuta. Não foi fácil lidar com um conselho de turma a princípio muito perdido naquilo que era a síndrome de asperger, o que implicava, como se manifestava, onde alguns comentários ou vivências menos positivas alimentavam já um “efeito “pigmaleão” comprometedor duma relação a estabelecer com o aluno em causa.

Relativamente a limitações que se colocaram ao estudo, teria sido importante se as sessões em vez de uma duração de quarenta e cinco minutos por semana, tivessem uma periodicidade de duas vezes por semana. Ainda assim parece que a persistência, o empenho e o entusiasmo com que todas as semanas se trabalhava com o grupo e professores, sem nunca desistir, mostrando que acima de tudo estava a crença de que iria resultar, de que iríamos ser capazes foi derrubando as barreiras e abrindo caminhos e horizontes. Mostrar que se confia na intervenção e que se acredita na capacidade dos outros de adaptação e esforço de mudança são os primeiros “quebra-gelos” e alicerces duma relação em construção. E faça-se uma pausa para refletir sobre o termo “relação”. Nenhuma relação se estabelece sem afetos. Mas para haver afetos tem que haver disponibilidade para os receber, mas acima de tudo para os dar. E esse tem sempre que ser o ponto de partida de qualquer professor no pressuposto de que educar só é possível na “escola dos afetos”, educar é estabelecer relações, educar é receber e dar. Ainda em termos das limitações do estudo é importante referir que as conclusões do estudo não podem porém generalizar-se a todos os casos de alunos com síndrome de asperger. Na verdade, a amostra é muito reduzida para tal, centrando-se apenas no estudo aplicado a uma turma onde existia apenas um aluno com tal problemática.

Quanto a propostas para estudos futuros seria interessante alargar o estudo a outras turmas do mesmo agrupamento, nas quais existam outros casos de alunos com síndrome de asperger e até alargar a outros contextos educativos (outros agrupamentos), ou a outros alunos com problemáticas diferentes.

6. Referências Bibliográficas

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Mario, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4.^a ed.). Cambridge, MA: Harvard.
- Antunes, N. (2013). *DSM-V parecer do Dr. Nuno Lobo Antunes*. Acedido em: <http://www.apsa.org.pt/noticias.php?id=24>
- Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger. (2013). *DSM-V: parecer da APSA*. Acedido em <http://www.apsa.org.pt/noticias.php?id=24>
- Attwood, T. (2006). *A síndrome de asperger – um guia para pais e profissionais*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bauer, S. (1996). *Asperger syndrome - through the lifespan*. The Developmental Unit, Genesee Hospital Rochester. New York.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Birnbaum, M. (1972). Anxiety and moral judgment in early adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 120, 13-26.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

- Botelho, A. (2012). *A relação do treino de competências sociais e a aprendizagem numa perspetiva inclusiva*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus: Lisboa.
- Brazelton, T., & Sparrow, J. (2004). *A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Burton, M., Kagan, C., & Clements P. (1995). *Social skills for people with learning disabilities – a social capability approach*. London: Chapman & Hall.
- California Department of Developmental Services (2002). *Autistic spectrum disorders – best practice guidelines for screening, diagnosis and assessment*. California.
- Canha, L., & Neves, S. (2008). *Programa de treino de competências pessoais e sociais: desenvolvimento de um modelo adaptado a crianças e jovens com deficiência (manual prático)*. Lisboa: Instituto para a Reabilitação.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G.(2006). *Compreender a síndrome de asperger - guia prático para educadores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observações de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fidel, R. (1992). *The case study method: a case study*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica - fundamentos, métodos e técnicas*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Garcia, T., & Rodriguez, C., (1997). *A criança autista*. Lisboa: Dinalivro.
- Ghiglione, R. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. 4ª Ed. (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.
- Gresham, F., & Elliot, S.(1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

- Kohlberg, L. (1976). *Moral development and behaviour*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, M.H.S. (1998). *Contexto regulador e ensino das ciências – um estudo com crianças dos estratos sociais mais baixos*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do espectro do autismo – ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentalista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Matos, M. (1998). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições.
- Matos, M., & Simões, C. (2008, novembro). *Programa de promoção de competências pessoais e sociais*. Comunicação apresentada no Seminário “Promoção do Sucesso Educativo”, Lisboa, Portugal.
- Miller-Wilson, K. (2013). *Criteria for autism in the DSM-5*. Acedido em <http://autism.lovetoknow.com/diagnosing-autism/criteria-autism-dsm-v>
- Mischel, W., & Mischel, H. (1976). *A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Myles, B., Hagen, K., Holverstott, J., Hubbard, A., Adreon, D., & Trautman, M. (2005). *Life journey through autism: an educator’s guide to asperger syndrome*. The Organization for Autism Research. Vol 1: 1-90.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Organização Mundial de Saúde. (1994). *International classification of diseases (10ª edição)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

- Perez, H. (2000). *Métodos em sociologia*. Lisboa: Actividades Editoriais.
- Richardson, R.(1985). *Pesquisa socia: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas.
- Rojas, R. (2001), *El cuestionario*. Acedido em <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Simão, I. (2012). *Síndrome de Asperger*. Acedido em <http://inessimao-psicologia.blogspot.pt/2012/02/sindrome-asperger-sindrome-de-asperger.html>
- Simões, A. (1990). *A Investigação-Acção: Natureza e Validade*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXIV, pp. 39-51.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1997). *Psicologia educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Smith-Michaels, A. (2008). *Easy-to-implement interventions for children with asperger’s syndrome*. Acedido em http://www.advancingmilestones.com/PDFs/m_resources_aspergers-interventions.pdf
- Stokes, S. (2002). *Children with asperger’s syndrome: characteristics/learning styles and intervention strategies*. Acedido em http://www.bbbautism.com/pdf_files.htm
- Teixeira, P. (s/d). *Síndrome de asperger*. Acedido em www.psicologia.com.pt
- Van Den Akken, (1999). *Design methodology and developmental research in education and training*. Netherlands: Kluwer Academic.
- Vieira, A. (2011). *Comunicar para interagir*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett: Lisboa.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

- Viseu, M.C. (2010). *“Não me deixem de lado...” – aluno com síndrome de asperger: intervenção em contexto inclusivo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação: Lisboa.
- Williams, K. (1995). *Compreender o estudante com síndrome de asperger: orientações para professores*. Acedido em www.apsa.org.pt
- Wing, L & Everad, P. (1982). *Autismo infantil; aspectos médicos y educativos*. Madrid: Santillana.
- Wing, L. (1991). *The relationship between asperger's syndrome and Kanner's autism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods* (2ª Ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

7. Bibliografia

- Aguiar, A.I. (2009). *Promoção de competências sociais nas perturbações do espectro do autismo: programa para a aquisição de competências da teoria da mente na síndrome de asperger ou autismo de elevado funcionamento*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto: Porto .
- Andreola, B. (2001). *Dinâmica de grupo: jogo da vida e didática do futuro* (3ª edição). Petrópolis: Editorial Vozes.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Attwood, T. (2008). Precisamos de pessoas com asperger. *Revista Pais & Filhos* , 210, 42-46.
- Azevedo, C. & Azevedo, A. (1993). *Metodologia Científica*. Porto: Ed. C. Azevedo.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, C. (1996). *Síndrome de asperger – ao longo da vida*. Acedido em www.apsa.org.pt
- Camargos, W. (2001). *Aspectos médicos da síndrome de asperger*. Acedido em www.apsa.org.pt
- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coll, C. (1984). Estrutura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infância y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 27-28, 119-138.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

Correia, L. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão quer dizer Exclusão*. Porto: Porto Editora.

Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. Londres: Routledge Falmer.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.

Eco, U. (2002). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Barcarena: Editorial Presença.

Fontana, D. (1991). *Psicologia para Professores (2ª Edição)*. São Paulo: Editora Manole, Lda.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Foucault, M. (2004). *Vigiar e Punir (28ª Ed.)*. Petrópolis: Editora Vozes.

Frith, U. (1999). *Autismo – hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial, Madrid.

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

Gillberg, C., & Coleman, M. (1992). *The biology of the autistic syndromes*. Londres: MacKeith.

Gonçalves, A. (1998). *Métodos e técnicas de investigação social*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais.

Gresham, F., MacMillan, D. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67, 377-415.

Contributos de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais na Inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger

- Jiménez, R. (1997). *Educação especial e reforma educativa*. Lisboa: Dinalivro.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2^a Ed.). San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Pereira, F. (Coordenação) (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Pereira, F. (Coordenação) (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo – Normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Piaget, J., Inhelda, B. (1995). *A Psicologia da Criança*. Lisboa: Asa Editores.
- Rutter, M. & Schopler. (1984). *Autismo*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Sacks, O. (2008). *Um antropólogo em Marte*. Acedido em www.psicologia.com.pt
- Strecht, P. (2003). *Sair da Concha*. Acedido em www.psicologia.com.pt
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Warnock, M. (1978). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Education*, número extraordinário, 45-73.
- Webb, N. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. *Infância y Aprendizaje*, 27-28, 159-183.

8. Anexos

9. Apêndices